El atizador **5.** *Para la reflexión.* Ayer y hoy de la educación popular. **Mirtha Cucco 7.** Logros educativos en la Venezuela bolivariana. **Helena Menéndez 21.** La educación palestina: entre la espada y la pared. **Agustín Velloso 27.** La educación popular a la luz de la globalización capitalista. **Manolo Collado 35.** Voces como coces **55.** De nuestros barrios **81.** Especial Bolivia **105.** Poesía **117.** Relatos desde el callejón **119.** Hemos visto **121.** Hemos leído **124.** Hemos oído **127.**

ASOCIACIÓN CULTURAL Gandela

13

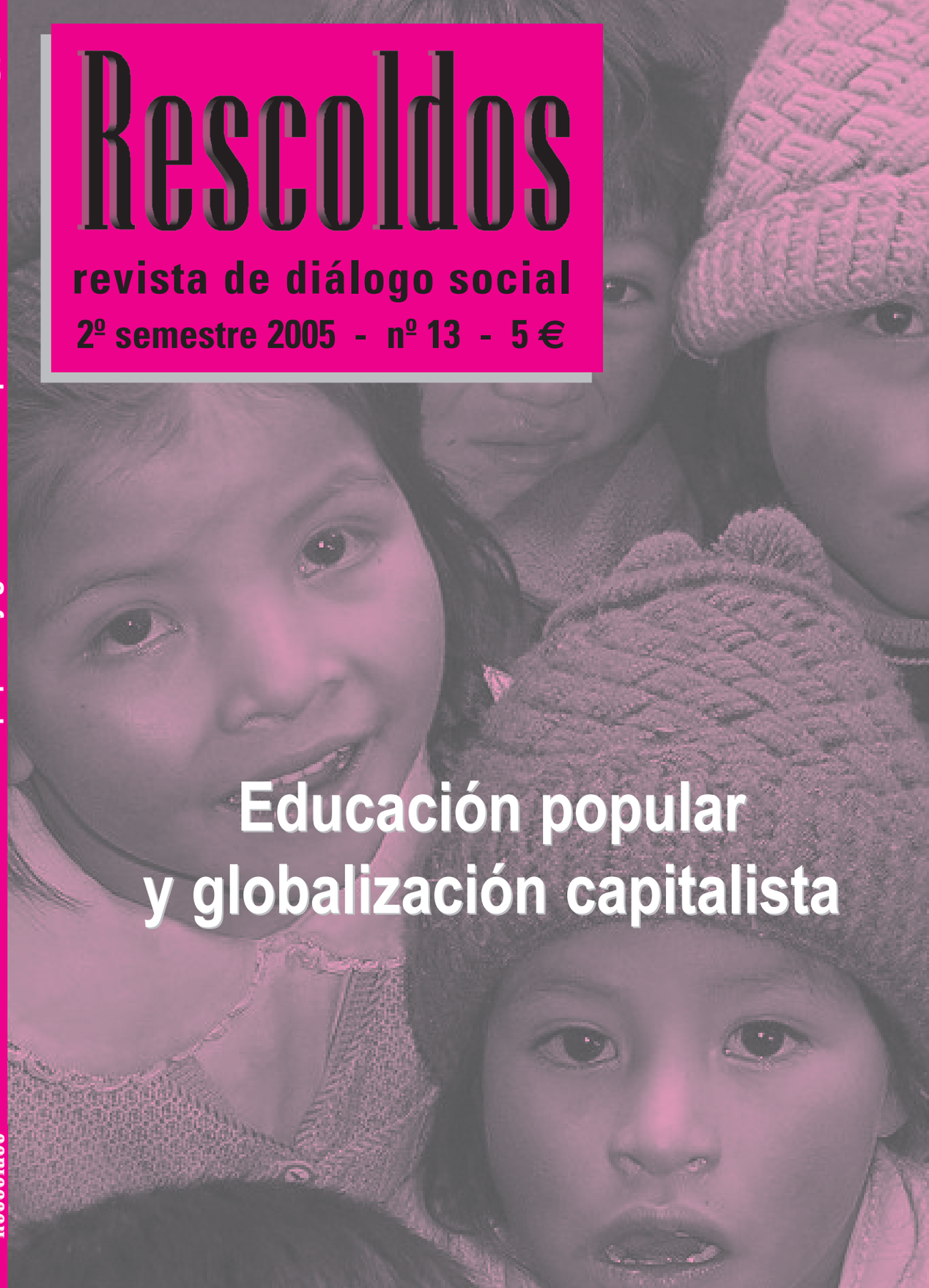
Educación popular y globalización capitalista

Rescoldos

Rescoldos

revista de diálogo social

2º semestre 2005 - nº 13 - 5 €



Educación popular y globalización capitalista

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Luis Espinosa Marquina
Olga Espinosa Val
Rubén F. Montero Mendizábal
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: S. 1.136-1999

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Imprenta Kadmos

Ilustraciones
José Manuel Gómez,
Mamani Mamani y Quino

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2006

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.

Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos

revista de diálogo social
2º semestre 2005 - nº 13 - 5 €

Educación popular y globalización capitalista

Para la reflexión

Ayer y hoy de la educación popular. Algunas reflexiones 7
Mirtha Cucco

Logros educativos en la Venezuela bolivariana: el salto adelante para la liberación 21
Helena Menéndez

La educación palestina: entre la espada y la pared 27
Agustín Velloso

La educación popular a la luz de la globalización capitalista. Educación popular y sociedad del siglo XXI 35
Manolo Collado

Voces como coces

La oposición a la reforma educativa en Venezuela y en el Estado español 55
Belén Gopegui

Yo no estoy aquí para educar a nadie 59
Beatriz Murillo

Esnifarse a la Araña. La globalización y su relación con las personas en tratamiento de drogodependencias en la comunidad de Madrid 63
Raúl Gómez

De nuestros barrios

De la organización en los barrios a la mercantilización del trabajo en lo social 81
Asociación Saltando Charcos

Escuela Libre Paideia: educando en y para la libertad..... 84
Ivana Turégano

Apuntes sobre la educación popular en el siglo XXI. Reflexiones, dudas y contradicciones sobre los espacios, herramientas, identidades y necesidades 90
Eric Jalain Fernández

La escuela vivencial 98
Asociación Pequeña Rebeldía

Especial Bolivia

Evo Morales. El Pachackuti andino 105
Eusebio Gironda Cabrera

Felipe Quispe y Alvaro García: razones y sinrazones de un nuevo protagonismo político.....109
Juan Carlos Pinto Quintanilla

Bolivia: verano-invierno 2005.....114
I. Quintanar y J. M. Gómez

Poesía

Homenaje a Concepción de Andrés 117
Esperanza Párraga

Hemos visto..... 121
Quién nos enseña a ser padres
María Luisa Ortega

Hemos leído..... 124

Hemos oído..... 127

Relatos desde el callejón

Risas..... 119
Gonzalo Romero

El atizador

Enterrado ya el tiempo pasado que llamamos numéricamente 2005 y estrenando la alborada del 2006 os entregamos, recién nacida, la decimotercera edición de Rescoldos. Le hemos bautizado La Educación popular en un mundo globalizado. Dos términos, "Educación y pueblo" que se cogen de la mano para ilustrar(nos), a la sombra de la globalización capitalista, su historia común y su destino. Su pasado, su presente y su futuro. Si por educación entendemos una influencia decididamente intencionada sobre un ser humano en crecimiento (físico y psicológico) con un propósito: formarlo y desarrollarlo como tal, la educación popular nos teje un contexto, un nido de relaciones humanas que nutre el corpus de este número que tienes entre tus manos.

La educación popular ha impulsado, muy fundamentalmente en América del Sur, la noción de vínculo. Un vínculo del pueblo (conjunto de personas de un lugar, región o país; gente común y humilde de una población[1]) con la realidad más cercana y más dramática desde hace siglos: el empobrecimiento manu militari de las masas en beneficio de unos pocos que han organizado los Estados para seguir saqueando a los pueblos.

La educación popular ha servido para aprender en común a preguntar(nos) el por qué tanta gente humilde anda preñada de sufrimiento y para intentar encontrar, dialogadamente y en condiciones de igualdad, alguna respuesta.

La educación popular a lo largo de su ya dilatada historia ha hecho salir, ha guiado, ha iluminado un camino. Un camino, comunitario siempre, en donde la mayor satisfacción era la presencia sensible, dispuesta, de los demás, la presencia del nos-otros donde el yo cobraba su lugar identitario. No podemos dejar de contar sin más con nuestro pueblo elegido, el nos-otros más cercano, más visible, sin dejar de negarnos a nosotros mismos.

[1] Definición que podemos encontrar en el Diccionario de la Real Academia Española. 22 Ed. 2001.

Tienes en tus manos un recién nacido Rescoldos-13 que intenta recobrar el sentido de la Educación Popular en un contexto nada favorable, por ser suaves en el lenguaje: el neoliberalismo de última generación que niega la noción de pueblo y los intentos de regenerarlo. Busquemos junt@s dónde colocar hoy ese nosotros de Educación Popular que teje como una tenaz hilandera el sentido de lo que somos.

¡Buen año, buena lectura!

Ayer y hoy de la educación popular. Algunas reflexiones

Mirtha Cucco
C. Marie Langer

"La sociedad dependiente es, por definición, una sociedad silenciada, su voz no es una voz auténtica, sino el mero eco de la voz de la metrópoli, en todo aspecto es la metrópoli la que habla y la sociedad dependiente la que escucha". (P. Freire, citado en Hawthorn, 1980, p.30)

"Cuando se habla de capacidades de autonomía nos estamos refiriendo a la capacidad del sujeto de desarrollar una lectura crítica de su cotidianidad, logrando grados de independencia del Imaginario Social instituido. Esto implica el desarrollo del protagonismo personal-social, condición de toda acción participativa. Por ello sostenemos que junto a la transformación de la realidad exterior, es necesario ocuparse también de la transformación de la realidad interna, construida con las mismas categorías de aquella sociabilidad que se pretende transformar en lo exterior. Si esto no es así, y se apuesta por lo social negando la subjetividad, toda construcción va a ser autoritaria". (M. Cucco, 2005)

La realidad actual nos enfrenta a retos muy especiales. En el marco del nuevo orden mundial, el capital desde su inexorable lógica de maximizar las ganancias, se moviliza viajando por todo el mundo posándose y desmantelando economías nacionales de la periferia. No estima los costos sociales o medioambientales, generando entre otras cosas un impacto devastador en el ámbito del trabajo, grandes masas de excluidos y el deterioro de la vida cotidiana.

Nos enfrentamos entonces con el fenómeno de la globalización y sus consecuencias, con grandes niveles de fragmentación social, con el extrañamiento de los individuos y la suplantación de las redes socio-afectivas por redes cibernéticas; con una gran industria de producción de subjetividad global y masificada, que ejerciendo violencia simbólica corroe lazos identitarios y de pertenencia.

En el intento de enmascaramiento de los efectos de esta brutal propuesta de globalización neoliberal, se ha dado un vuelco importante hacia la dimensión comunitaria. Esto se ha hecho, bien intentando paliar el deterioro (programas de ayudas sociales, uso del deterioro social como nuevos

yacimientos de empleo, promoción del tercer sector, etc.), bien desde la intencionalidad de hacer recaer en la comunidad las soluciones a las consecuencias de la ofensiva neoliberal. Es una manera de atenuar el golpe, devolviendo a la esfera comunitaria la solución de muchos problemas.

Malagón (1998, p.74) dice: "El neoliberalismo crea –o más bien recrea– la ideología de la comunidad manteniéndonos en la creencia de que estamos haciendo una cosa cuando en realidad estamos haciendo otra distinta". Lo que no se dice, agrega, es que este modelo constituye el inicio de una despreocupación lenta de los Estados de Bienestar, dejándose ya de hablar de ellos, para hablar de Sociedad del Bienestar.

En ámbitos de países empobrecidos (ej. latinoamérica) donde no puede hablarse de Sociedad del Bienestar, esta misma propuesta no puede ser sostenida; y la propia urgencia de la realidad hace que las comunidades se sumerjan en situaciones de inercia mortal, de la que seudo-despiertan por ratos con la inyección de fondos internacionales para el desarrollo. En este sentido, según Korol (2001, p.55) muchas prácticas de Educación Popular que cobraron un gran impulso en los 70 contribuyendo a la formación de movimientos populares, fueron en los 80 y 90 fagocitadas por el sistema y monitoreadas por el Banco Mundial adecuando los modelos educativos a los requerimientos del capital trasnacional. Así nos encontramos con (op. cit., 2001, p.56) "déficit en la elaboración teórica, caídas basistas y programas ligados al asistencialismo según propuestas que financian sobretodo las ONGs".

Pero digamos también que esta vuelta a lo comunitario ha implicado e implica, sobre todo en países periféricos, iniciativas populares que apuntan a promover una participación activa de la comunidad para la gestión de sus necesidades, con incidencia en el desarrollo y en el fortalecimiento de la misma, multiplicándose sentimientos cooperativos y desarrollándose los gérmenes de participación con multiplicidad de experiencias de organización y cohesión, siendo necesario debatir y profundizar en el análisis de las mismas.

Esto se ha dado y se da a través de lentos procesos de recuperación. En los países centrales haciendo frente al deterioro que implica la lógica postmoderna del sin sentido "con su énfasis en la exaltación de lo instantáneo, los perfiles siempre cambiantes de los deseos, el culto a la elección individual" (Boron, 2002, p.48), lo pragmático y funcional, la falta de proceso, el deterioro del lenguaje y la mediación de lo virtual, la dificultad de sostener la alteridad desde la precariedad narcisista, el consumismo y la ausencia de proyectos colectivos, etc., todo lo cual entorpece el avance de una conciencia de lucha. En los países empobrecidos a esto se le agrega el deterioro de la miseria con su obscenidad y dolor junto a la falta de proyectos populares alternativos.

¿Cómo rescatar de todos modos al sujeto y al entramado vincular-social que es condición para su humanización? ¿Cómo trabajar para el desarrollo del sujeto autónomo?

Además no queremos dejar de señalar con una cierta voz de alarma que hoy está en juego el propio sujeto cognoscente, nos acercamos cada vez más a un sujeto al que habremos de concienciar de que está vacío, y que desde su vacío no podrá pensar que está vacío. Por lo que categorías como enajenación resultan insuficientes para describir a ese sujeto roto, y los procesos de concienciación requieren de un trabajo diferente que atienda la propia subjetividad precarizada en juego.

Nos quedan las preguntas: ¿Cómo rescatar de todos modos al sujeto y al entramado vincular-social que es condición para su humanización? ¿Cómo trabajar para el desarrollo del sujeto autónomo? ¿Cómo generar independencia del imaginario social, condición para el desarrollo del protagonismo y la acción participativa? ¿Qué papel

cumple la Educación Popular hoy frente a este nuevo rostro del capitalismo? ¿Cuáles han sido sus desarrollos y cuáles son sus perspectivas? En las reflexiones en torno a estas preguntas pienso que es central distinguir diferencias sustanciales de las experiencias según tres tipos de escenarios. Aquellos correspondientes a los países ricos y a los países empobrecidos en los que las acciones de educación popular, concienciación, construcción del sujeto autónomo, etc., con sus diferencias, están encaminados a generar procesos revolucionarios en una dinámica de contracorriente, y aquellos destinados a profundizar en la construcción del socialismo.

La Educación Popular. Un poco de historia

La Educación Popular puede implicar una concepción amplia, abarcativa de las múltiples formas en que un pueblo transita su proceso de humanización, amplía sus horizontes culturales y sobre todo, se hace dueño y autónomo de la construcción del sentido que marca sus derroteros. Los inicios del proceso revolucionario cubano con sus campañas de alfabetización, vacunación, educación a las mujeres para su incorporación a otra dimensión del espacio social, ¡cuánto no tuvo de educación popular!. Sin embargo no podemos soslayar la historia y cuando se hace mención de la Educación Popular, qué duda cabe que inevitablemente vamos a hacer referencia específica a la concepción de Paulo Freire. Pero esta concepción hemos de situarla en el origen del movimiento de Educación Popular propiamente dicho, y como punto de inflexión del desarrollo de multiplicidad de experiencias prácticas y conceptualizaciones, a veces dispares, que abarcan un amplio espectro.

Paulo Freire (1921, Recife-Brasil, 1997) aportó enfoques pedagógicos que transcienden la propia pedagogía, a partir de considerar la politicidad del hecho educativo y la praxis como una opción por los oprimidos

Paulo Freire (1921, Recife-Brasil, 1997) aportó enfoques pedagógicos que transcienden la propia pedagogía, a partir de considerar la politicidad del hecho educativo y la praxis como una opción por los oprimidos. “Fue precisamente mi relación con los trabajadores y campesinos lo que me llevó a un entendimiento más radical de la educación” (Shor, 1987, p.29). Una vastísima gama de experiencias fueron jalonando su trayectoria y permitiendo afirmaciones y reformulaciones constantes de su método. Muchas cuestiones se abrieron que dialogarán con nuevos desarrollos.

Estudió derecho, filosofía y lingüística. Rescató como señala Korol (2001, p.55) la esencia dialéctica del marxismo en una línea que lo acercó a Gramsci, “a Che, del que subrayaba el valor pedagógico del ejemplo y la estricta coherencia entre teoría y práctica, a Amilcar Cabral de quien admiraba su concepción de la lucha cultural como factor esencial en la emancipación de los pueblos coloniales”.

Pudo nutrirse de la gran proliferación de aportes teóricos y prácticos de unas décadas prodigiosas en cuanto a fermentos para la acción política-social contra la opresión. Retomó a Aristóteles, Hegel, Marx, hasta Che, Gramcsi, Amilcar Cabral, Lúckacs, Heller, Althouser, Mao, Petrovic y Lucien Goldman, Sartre, Mounier, Gabriel Marcel, Helder Cámara (Teología de la Liberación), Fromm, Marcuse, K. Kosit entre otros. Rescata también los aportes de Vigotsky y agradece a los maestros de la práctica, trabajadores y obreros que con su experiencia de vida supieron inspirarle.

Hace de todo ello una particular síntesis, siendo selectivo, no ecléctico, rechazando toda idea de producto acabado y sosteniendo la capacidad de autocrítica.

Algunos conceptos relevantes de su teoría como punto de partida

La concientización: Este término surge de las deliberaciones del Instituto Superior de Estudios Brasileros a fines de los 50 y fue popularizado por el obispo Helder Cámara. "La concientización representa el desarrollo del despertar de una conciencia crítica" (...) "este desarrollo debe surgir de un esfuerzo educativo crítico basado en condiciones históricas favorables que no es el resultado inevitable de "grandes cambios económicos". (Freire, 1976, p.19).

Describe el nivel inferior como conciencia semiintransitiva. Esta es característica de la gente que se encuentra atrapada en la "cultura del silencio", imposibilitada de descubrir y articular su visión del mundo y por consiguiente de actuar para cambiarlo (Coben, 2001, p.92).

Al salir de este nivel, la gente entra en la etapa "transitiva ingenua" caracterizada por: "una exagerada simplificación de los problemas; una fuerte tendencia al carácter sociable, falta de interés en la investigación acompañada de un acentuado gusto por las explicaciones extravagantes; fragilidad en los argumentos; un estilo fuertemente emocional, interés por la práctica de la polémica más que la del diálogo, y por las explicaciones mágicas (Freire, 1976, p.18).

En la etapa siguiente advierte que existe el peligro de que la gente pase de una etapa transingenua, no hacia una transitividad crítica de conciencia, sino hacia la conciencia fanatizada. Con la conciencia fanatizada la gente es irracional, derrotada, degradada y deshumanizada, dominada y dirigida por otros, mientras se creen seres libres, al tiempo que le temen a la libertad.

Para evitar este descenso al fanatismo se requiere un (Freire, op. cit. p.18-19) "programa educativo y dialógico comprometido con la responsabilidad social, política", que permite un nivel caracterizado por "la profundidad en la interpretación de los problemas; la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales; por probar los propios 'hallazgos' y estar abiertos a la revisión; por el intento de evitar la distorsión al percibir los problemas y evitar preconceptos al analizarlos; por evitar la transferencia de responsabilidades; rechazar una posición pasiva; por la solidez de los argumentos; la práctica del diálogo más que de la polémica; la receptividad ante nuevas razones que exceden la mera novedad y por el buen sentido de no rechazar lo viejo sólo por ser viejo: aceptar lo que es válido, tanto en lo viejo como en lo nuevo."

Freire dio mucha importancia al conocimiento de la realidad. Trabajar en este terreno, focalizando toda su problemática, lo cual era imprescindible, podía inducir a planteamientos idealistas en los que por el solo hecho de tomar conciencia se incide en la transformación de la realidad. Consciente de esto, reafirma explícitamente la necesidad de no perder de vista esta relación dialéctica entre concienciación y acción transformadora.

Praxis y diálogo: Si la concientización es el objetivo del proceso educativo, praxis y diálogo son dos partes importantes de este proceso.

En *Pedagogía del Oprimido* manifiesta que praxis es "la acción y la reflexión de los hombres sobre su mundo con el objetivo de transformarlo" (Freire, 1995, p.52). El sacrificio de la acción implica verbalismo. El sacrificio de la reflexión lleva al activismo.

Contrapone la "educación bancaria" a la "educación problematizadora". Mientras que la educación bancaria "anestesia e inhibe el poder creativo", procurando "mantener la submersión de la conciencia", la educación problematizadora implica un constante descubrimiento de la realidad y "procura la emersión de la conciencia y la intervención crítica en la realidad" (...)

La educación bancaria (Freire, op.cit. p.54-56) "procura, al mitificar la realidad, ocultar ciertos hechos que explican el modo en el que el hombre existe en el mundo; la educación problematizadora se autoimpone la tarea de desmitificar. La educación bancaria resiste el diálogo; la educación problematizadora considera indispensable al diálogo para el acto de cognición que lleva al descubrimiento de la realidad. La educación bancaria trata a los alumnos como objetos de asistencia; la educación problematizadora los hace pensadores críticos. La educación bancaria inhibe la creatividad y domestica (aunque no puede destruir por completo) la intencionalidad de la conciencia al aislar la conciencia del mundo, negándoles a los hombres, de este modo, su vocación ontológica e histórica de ser más humanos. La educación problematizadora se basa en la creatividad y estimula la verdadera reflexión y la acción sobre la realidad, respondiendo, de este modo, a la vocación que los hombres tienen como seres que son, auténticos sólo cuando se comprometen en una transformación cuestionadora y creativa. En suma, la teoría y práctica bancaria, como fuerzas inmovilizantes y estancadoras, no logran reconocer al hombre como seres históricos; la teoría y práctica problematizadoras toman la historicidad del hombre como punto de partida."

"Los hombres deben percibir la situación en la que se encuentran no como designio inalterable, sino simplemente como algo limitante que constituye un desafío."

El método: Fue descrito en Educación como Práctica de la Libertad y luego elaborado en Pedagogía del Oprimido. Comprende dos etapas: una campaña de alfabetización, y una fase post-alfabetización.

Se parte de la situación que determina la percepción que los hombres tengan de ella. "Los hombres deben percibir la situación en la que se encuentran no como designio inalterable, sino simplemente como algo limitante que constituye un desafío." (Freire op.cit. p.57). Se identifican palabras generadoras, a partir de una investigación de las circunstancias de las vidas de los educandos, así como de su vocabulario. Estas son luego presentadas bajo la forma de codificaciones (que ilustran las situaciones existenciales típicas de los educandos). La tarea es que el alumno decodifique elementos de su propia realidad y discutan los problemas. Luego el coordinador procede a presentar la palabra y las familias fonémicas.

Sostiene que "en el plazo de seis semanas a dos meses, un grupo de 25 personas estaría leyendo diarios, escribiendo notas y cartas simples y discutiendo problemas de interés local y nacional." (Freire, 1976, p.53-56)

La fase de post alfabetización implica la selección de "temas generadores" a través de un proceso similar de investigación. Se realiza la "demarcación temática", luego cada especialista presenta un proyecto que analiza el tema. La codificación sigue a la demarcación temática. El material didáctico se confecciona una vez codificada la temática. "El proceso termina cuando la temática que ha surgido de la gente, vuelve a ella no en forma de contenido que se deposita, sino como problema que debe plantearse". (Freire 1995, p.94)

La recopilación, selección y presentación de la temática y las codificaciones constituyen un proceso que origina cuestiones tales como quién selecciona las imágenes, con qué fundamentos, cómo se presentan las imágenes y cómo habrá de leérselas (Coben, 2001, p.102)

Freire recomienda que al período de instrucción le siga una supervisión dialógica, para evitar la tentación del anti-diálogo por parte de los coordinadores. (Freire, 1976, p.52). Esto nos enfrenta a la cuestión de la propia ideología del educador muchas veces al servicio de la opresión contra la que pretende luchar.

Desarrollos de la educación popular

Como modo de dejar una pincelada de por donde transcurren desarrollos y problematizaciones de la Educación Popular en Latinoamérica, tomaré como referencia, entre otras, algunas de las conclusiones del Encuentro sobre Educación Popular realizado desde la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo en 2001.

Desde una perspectiva bastante generalizada entre las experiencias latinoamericanas de Educación Popular, los criterios y principios metodológicos se sustentan en la llamada **concepción metodológica dialéctica**, afirmando que (Educación Popular, 2001, p.90) "ella permite articular lo particular y lo general, lo concreto y lo abstracto, permite responder a la dinámica cambiante y contradictoria de la realidad; permite vincular la práctica con la teoría; permite conocer la realidad y transformarla. La concepción metodológica dialéctica es una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla."

Desde esta perspectiva entiende la realidad. (op. cit., p.93) como proceso histórico, la realidad histórico-social como totalidad en permanente movimiento y la aproximación a la realidad es desde una implicación activa en su proceso. Transformar la realidad implica también transformarse en sujeto y objeto del conocimiento y de la transformación. Trabaja desde un concepto de praxis.

Dentro del marco global de la concepción metodológica dialéctica, los métodos y técnicas participativas adquieren un particular sentido. Dos principios son básicos: lo activo del conocimiento y aprendizaje, y la forma participativa, los que se involucran son participantes desde sus experiencias y no meros "asistentes". Esto sustrae lo activo y participativo de la mera animación, y sitúa su sentido fundamental de formar sujetos críticos y transformadores. La tarea se enriquece con el aporte de todos/as, se construyen colectivamente los conocimientos, esto además de fortalecer la autoestima e identidad de cada uno, permite la construcción de alternativas de modo conjunto y solidario.

Por otro lado, (op. cit., p.104) "para poder cumplir estas características metodológicas no menos importante es que quien coordine estos procesos reúna cualidades humanas básicas que permitan llevar adelante los procesos participativos: ser humilde, actuar con sencillez y transparencia, tener un trato amigable que refleje confianza en el grupo y la promueva hacia sí mismo." Entendemos que este es un tema a matizar y volveremos sobre ello.

Respecto a la tarea de evaluación y sistematización, rescatan su importancia, así como sus déficits, (op. cit. p.105) "ya que es un lugar común señalar la ausencia de estos dos factores en la mayoría de los programas sociales participativos. El activismo, la cantidad de demanda, la falta de criterios metodológicos específicos, la complejidad con que son presentadas las propuestas de cómo hacerlos, son razones señaladas para justificarlo"

Las técnicas pueden agruparse en (op. cit. p.108):

- Técnicas vivenciales: y dentro de ellas las de animación y las de análisis.
- Técnicas con actuación (sociodramas, juego de roles, cuentos dramatizados)
- Técnicas auditivas y audiovisuales: radio foro, película, video, charla.
- Técnicas visuales: escritas y gráficas producidas por el grupo o elaboradas previamente.

A partir de aquí y para situar algunos interlocutores desde una perspectiva latinoamericana vemos como Ester Pérez (2001, pp.15-17) trabajadora de la Educación Popular, al definir la misma, señala la necesidad de considerar la injusticia intrínseca del capitalismo y sus expresiones nacionales; la reproducción del sistema mediante mecanismos de legitimación ideológica y cultural; la existencia de opresiones diversas pero interrelacionadas, introyectadas por los individuos y grupos huma-

nos; la presencia de sectores de clase; la necesidad de entender la praxis social como unidad inseparable de reflexión y acción; la autonomía relativa de las opresiones de matiz cultural y, por tanto, el reconocimiento de que pueden reproducirse más allá del desmontaje o destrucción de relaciones de opresión económicas u otras estructurales.

Señala también la necesidad del reconocimiento crítico de la existencia de saberes populares que difieren en muchos casos de los legitimados por la cultura dominante, representando a su vez un reto desvelar lo que hay de liberador y de opresor en la propia cultura popular; así como la necesidad de que la persona a través de su práctica pueda transformarse al tiempo que se transforman estructuras. "Las personas del socialismo tendrán que ser nuevos o el socialismo no será".

Por su parte Frei Betto, teólogo de la liberación, educador popular y fundador del CEPIS, director de la revista *América libre*, trabaja con el esquema de esferas sociales, para visualizar el papel de la Educación Popular en la formación de la sociedad civil, sin perder la visión de lo estratégico en un proceso de transformación social.

Estas esferas son: la de la pastoral popular, la del movimiento popular, la del movimiento sindical, la de grupos y partidos, la del poder estatal (Frei Betto, 2001 p.34)

Según este autor, la Educación Popular se afirma en la percepción del tiempo como historia. La esencia del neoliberalismo es la deshistorización del tiempo.

El proceso de Educación Popular (op. cit., p.41) "tiene que ser inductivo y no deductivo. Debemos partir del educando porque es la única manera de partir de la experiencia del grupo; sino, vamos a continuar partiendo de las ideas de los educadores, y eso es E. P. conceptualmente liberadora, pero con una práctica colonizadora".

Frei Betto plantea los nuevos paradigmas a tener en cuenta (op. cit. p.40):

1. Dimensión holística de la realidad.
2. Dimensión ecológica. Señala que el desafío es superar la manera idealista burguesa de encarar la cuestión ecológica, ya que no se trata de defender los delfines del Golfo Pérsico olvidando los niños del nordeste de África, ya que el bicho más amenazado de extinción es el ser humano. El desafío es redimensionar el concepto de ecología, lo que conllevaría también a reformular la idea de aliados.
3. Relaciones de género, sexualidad, afectividad y subjetividad.
4. La relación de lo micro y lo macro. Alerta sobre la necesidad de pensar la cuestión de lo personal y lo social, lo micro y lo macro, lo particular y lo general, lo local y lo global.

La Educación Popular se afirma en la percepción del tiempo como historia. La esencia del neoliberalismo es la deshistorización del tiempo

Este autor interpela la E. P. centrando algunas problemáticas tales como (op. cit. p.43):

- La relación entre E. P. y Educación formal. Plantea como cuasi irreconciliable poder hacer E P dentro del sistema formal ya que implica cuestionar los propios cimientos sobre los que se construye, sin embargo reconoce experiencias que son pequeñas cuñas.
- La relación de un trabajo dirigido a la formación de líderes y monitores, y los trabajos emergenciales con la dimensión política de ambos.
- El tema del saber y del poder y los vicios participativos. Los cuidados de no caer en el activismo, empirismo, improvisación y direccionalidad inadecuada.
- La importancia de la práctica de base del educador.
- La necesidad de desclandestinizar aspectos de la subjetividad que necesariamente estarán presentes en el trabajo. La necesidad del trabajo en equipo y la autocrítica.

Desde otra perspectiva, Cladart (2001, p131) refiriéndose al MST de Brasil, señala: "El MST tiene una pedagogía, que es el modo a través del cual el Movimiento viene históricamente formando el sujeto social de nombre Sin Tierra y que en el día a día educa a las personas que de él forman parte. Y el principio educativo principal de esta pedagogía es el propio movimiento (...) La relación del MST con la educación es pues una relación de origen: la historia de MST es la historia de una gran obra educativa. Si recuperamos la concepción de educación como *formación humana* es su práctica la que encontramos en el MST desde que fue creado: la transformación de *los desgarrados de la tierra* y de los *pobres de todo* en ciudadanos dispuestos a luchar por un lugar digno en la historia. (...) El Movimiento *es nuestra gran escuela*.(...) La herencia que dejará a sus descendientes será más que la tierra que consiga liberar del latifundio, será un modo de *ser humano* y de tomar posición ante las cuestiones de su tiempo".

Plantea cómo fueron creando una nueva manera de trabajar con las *distintas pedagogías* poniéndolas a todas ellas en *movimiento*, entre ellas: la pedagogía de la lucha social, de la organización colectiva, de la tierra, del trabajo y la producción, de la cultura, de la elección, de la historia, de la alternancia, etc.

Sin poder extendernos sobre la riqueza de estas experiencias, valen como ejemplos para rescatar cómo se van abriendo horizontes más amplios a las diversas formas en que los pueblos rescatan formas de educación contra-hegemónicas, liberadoras y potenciadotas de procesos de organización y lucha. Por otro lado en relación a qué elementos, qué problematizaciones se han ido incorporando a la Educación Popular desde una posición contra-hegemónica, Korol (2001, pp.66-70) nos alerta acerca de cuestiones fundamentales como es "el lugar que se le ha de dar a la subjetividad en la lucha liberadora", "el lugar de la vida cotidiana en la transformación de la subjetividad del movimiento revolucionario", la necesidad de una pedagogía diferente en contenido y forma, y el rescate de lo grupal.

Korol nos alerta acerca de cuestiones fundamentales como es "el lugar que se le ha de dar a la subjetividad en la lucha liberadora", "el lugar de la vida cotidiana en la transformación de la subjetividad del movimiento revolucionario", la necesidad de una pedagogía diferente en contenido y forma, y el rescate de lo grupal

Pichon Rivière y Pablo Freire

"Encontrarlos" se hace necesario, ya que en el escenario latinoamericano representan dos colosos del quehacer social, significando Pichon Riviére un salto cualitativo con sus importantísimos aportes respecto a lo grupal y las dimensiones de construcción de la subjetividad desde una perspectiva socio-histórica, y su influencia ya es intrínseca a la mayoría de los desarrollos vinculados a los movimientos sociales.

Pampliega de Quiroga, en el contexto de una charla sobre Educación Popular en la Universidad Popular de Madres, nos sitúa un interesante eje comparativo entre Pichon Rivière y Pablo Freire, del que transcribiré párrafos significativos.

En algún momento Freire dijo (Pampliega de Quiroga, 2001, p.114): "Leí a Pichon y pensé: este hombre me ha copiado, pero analizando fechas me di cuenta de que yo había pensado lo mismo en otro tiempo y espacio sin conocernos, desconocimiento y convergencia que habla de interrogantes que la realidad presentaba y a los que ambos se abocaron: la concepción del apren-

der y del proceso de conocimiento es uno de los puntos de encuentro".

"El aprender es entendido por ambos como una relación dialéctica de mutua transformación entre el hombre y el mundo." (op.cit. p.114)

"Los dos autores concuerdan en que el rol del que enseña y del que aprende no son estáticos, sino alternantes. Son funciones que circulan en un vínculo" (op. cit.p.115)

"En el aprendizaje los emergentes son tanto indicadores de logros como de puntos de necesidad y por ello son orientadores del camino de la tarea. En la didáctica del aprendizaje, junto con la formación se jerarquiza como elementos básicos del proceso, las necesidades, intereses e itinerarios que transita el sujeto del aprender". (op. cit.p.122)

"Ambos autores convergen en ubicar como eje del proceso de conocimiento la praxis, los procesos de transformación" (op. cit.p.115) "La práctica cuando es valorizada obliga a que los actores del proceso de aprendizaje se ubiquen en otras relaciones de poder, diferentes de las instituídas en el sistema educativo." (op. cit.p.123)

"Otro punto de convergencia entre ambos sería la jerarquización de aquello que configura la lectura del mundo –en Freire– o los marcos referenciales que operan en la concepción de cotidianidad, desde Pichon" (op. cit.p. 117) "Aquello que aparece como natural, es la forma de nuestra relación inmediata con un orden socio-histórico que constituye nuestras condiciones concretas de existencia. En ese orden cumplen su destino social nuestras necesidades" (op. cit.p. 117) "Este análisis de la cotidianidad es uno de los rasgos de identidad de la Psicología Social planteada por Pichon Rivière. Se inscribe dentro de la corriente de pensamiento llamada "crítica de la cotidianidad. (op. cit.p.117) "Cuando Freire o Pichon hablan de conciencia crítica, plantean una lectura de la realidad que tenga la potencia analítica que permita al sujeto correr el velo de ciertos discursos, tendentes a instalar en lo colectivo y en la subjetividad supuestas representaciones que en tanto ficción nos alejan del conocimiento" (op. cit.p.118).

"Ambos conocían el secreto que encierra lo cotidiano, esa profundidad sin misterio de la que hablaba Henry Lefébre. La conciencia crítica no consiste sólo en un conocimiento de la realidad social, en una desmitificación ideológica. Esta conciencia debe abarcar también nuestras relaciones interpersonales y distintos aspectos de nosotros mismos. Es por ello que lo enlazamos con la concepción de salud mental." (op. cit.p. 119).

Otro elemento que comparten Pichon y Freire es la valorización de lo procesual en el aprendizaje. Sin embargo es Pichon quien avanza de modo significativo en la conceptualización y operativización de lo grupal. "El grupo es el instrumento 'paridor' por excelencia, instrumento de alumbramiento."(op. cit.p. 119) El sostén para las crisis del aprender donde surge la desorganización para posibilitar la incorporación de lo nuevo a lo viejo, es una de las potencialidades del grupo. (op. cit.p.120)

La conciencia crítica no consiste sólo en un conocimiento de la realidad social, en una desmitificación ideológica. Esta conciencia debe abarcar también nuestras relaciones interpersonales y distintos aspectos de nosotros mismos

"Pichon trabaja con la concepción de obstáculo que consiste en una traba emocional inconsciente operante en el contacto con el objeto de conocimiento. Alude a fantasías y montos de ansiedad emergentes que se constituyen como obstáculos cuando se instaura un antagonismo entre sujeto y objeto. (...) Desde la comprensión de las vicisitudes del aprendizaje y de la función grupal surge la técnica del

grupo operativo como modalidad de trabajo que centra la interacción en la tarea y apunta a elaborar la relación de los integrantes con su hacer lo que a su vez implica trabajar la interacción.(...) El grupo puede resultar un sostén para el despliegue y análisis de las ansiedades que movilizan el aprender y el campo del conocimiento." (op. cit.p.121). Esto es importante ya que enriquece la concepción de aprendizaje, evitando la dicotomía en los abordajes.

En relación al rol del docente, ambos plantean que no es pasivo. Pichon plantea un rol, el de "co-pensor". Estar en el lugar de coordinación no exime de orientar la información y la búsqueda. Se da una interacción en la que hay otra circulación del saber y del poder.(op. cit.p. 123) Otro de los signos que marcan el pensamiento de Pichon y Freire "es el reconocimiento, respeto y tolerancia hacia el carácter asistemático de la producción colectiva" (op. cit.p.125)

Ambos comparten también la necesidad de un trabajo crítico del educador, así como la necesidad de sostener la esperanza y planificarla en un proyecto.

Pichon Rivière desarrolla su proyecto de Psicología Social como crítica de la vida cotidiana, como análisis del sujeto en sus condiciones concretas de existencia.

Aportes desde la concepción de los Procesos Correctores Comunitarios

La propuesta de los ProCC, que no es objetivo desarrollar más exhaustivamente aquí, cuenta aparte de los desarrollos en España, con una Maestría y una Especialidad en Cuba, con importantes niveles de praxis cuyos aportes se extienden a otros países latinoamericanos, en complejo entramado y encuentro en la fertilidad de terrenos abonados con las diversas experiencias y desarrollos, tanto de la Educación Popular como de los aportes de la Psicología Social de E. Pichon Rivière.

Los aspectos centrales de la conceptualización teórica tanto de la Educación Popular como de la Psicología Social de Pichon Rivière, constituyen parte esencial del marco teórico de esta propuesta, a partir de la cual, en otra vuelta de espiral, se articula un nuevo nivel de integración, con aportes fundamentales.

Respecto a la relación entre lo *macro y lo micro; lo personal y lo social y la superación de dicotomías*: entendemos que desde el marco de referencia de la Educación Popular se parte de una integración dialéctica de estos conceptos, pero no hay una operativización que permita siempre superar, en la práctica, las implicaciones de concepciones dicotómicas.

En la *relación individuo-sociedad,* persiste en el saber hegemónico una tendencia a una definición de la sociedad como co-existencia de elementos en relación, donde los elementos se presentan como anteriores a la relación, cualquiera que sea la complejidad otorgada a ella. Esta cuestión difícilmente resuelta se expresará en el hacer de las Ciencias Psicológicas y Sociológicas, generando en muchos casos, posturas dicotómicas en las delimitaciones de sus objetos de estudio y campos de conocimiento.

Dice Castoriadis al respecto (1989, p.26): "Toda sociedad se presenta de modo inmediato como una colección de individuos. Los pensadores serios refutan al instante esta apariencia de inmediatez. Pero, ¿la refutan realmente?

Desde el trabajo con la *vida cotidiana* y la sistematización de sus malestares, en nuestra propuesta avanzamos en la elucidación de los micro-mecanismos con que, niveles de lo macro se materializan en lo micro, y sus expresiones concretas. Esto facilita también operativizar en la práctica procesos de microcirugía muy potentes para operar transformaciones. Para ello desarrollamos una teorización más exhaustiva del proceso de crecer y aportamos una integración creativa de diversos desarrollos teóricos. En sentido pichoneano

entendemos al sujeto como un ser de necesidades que se resuelven con los otros en relaciones que lo determinan, siendo por tanto no sólo un sujeto relacionado, sino un sujeto producido, y a su vez productor, capaz de transformar y construir.

Con relación al nivel de *concienciación,* entendemos que es central, no sólo un análisis crítico de la opresión exterior, sino también y particularmente, la opresión operada en la propia construcción de la subjetividad, e identificamos y sistematizamos los micro-procesos de esa construcción. Esto incide de modo directo en el grado de coherencia entre el pensar, sentir y actuar conseguido en las intervenciones y por tanto en la potencia de la acción transformadora.

Desde la Educación Popular nos parece que quedan mucho más abiertas las cuestiones vinculadas a la relación entre la *ideología y los marcos teóricos* sustentados para saber quién y desde dónde se selecciona aquello que volverá a la población en forma de problema. Nosotros entendemos la necesidad de afrontar estas cuestiones definiendo más propositivamente nuestro marco teórico (que implica un posicionamiento siempre sujeto a una praxis) desde el que articulamos las tareas investigativas para el conocimiento y codificación de las *necesidades* de la población. Con estos materiales construimos el poderoso instrumento de los *Indicadores Diagnósticos de Población*, que serán la guía para la articulación de los programas. Estos indicadores dan cuenta de los malestares de la vida cotidiana que se expresan en lo que llamamos ámbito de la Normalidad Supuesta Salud y representan aspectos invisibilizados de un orden social dado.

Desde la Educación Popular nos parece que quedan mucho más abiertas las cuestiones vinculadas a la relación entre la ideología y los marcos teóricos sustentados para saber quién y desde dónde se selecciona aquello que volverá a la población en forma de problema

En relación al planteamiento *del rol del educador en la E.P.*, en su definición quedan espacios de ambigüedad, en donde en función de evitar una práctica colonizadora, se corre el riesgo de entrar en renuncios de una necesaria conducción capaz de contener y guiar el proceso, rescatando el lugar del otro y promoviendo el desarrollo de su protagonismo. En nuestra propuesta metodológica trabajamos la definición y perfil del rol considerando la relación dialéctica entre el saber, poder y lugar de ambas partes de la relación. Por otra parte rescatamos una conducción propositiva centrada en los objetivos marcados por los IDP, lo que la aleja de la posibilidad de caer en un directivismo autoritarista. Así mismo, rescatamos la necesidad de una capacitación y entrenamiento en la crítica de la cotidianidad, incluyendo los atrapamientos de la propia subjetividad del coordinador o educador.

En relación a *lo grupal* en el enfoque de la Educación.Popular. se trabaja de hecho con dispositivos grupales, pero muchas veces no se pone el acento en el propio proceso grupal, ni se propone un modelo de método particular. Desde nuestra propuesta y partiendo de las aportaciones de Pichon Riviére trabajamos con un modelo de método grupal definido y específico, el Método del Grupo Formativo (que a su vez se diferencia del Grupo Operativo).

En el *Grupo Formativo* operamos de modo especial con la variable transversal que permite visualizar la cristalización de aspectos esenciales del Imaginario Social. Esto resitúa de otro modo el trabajo con los aspectos de la propia historicidad de cada uno, así como las cuestiones vinculadas a la horizontalidad de la relación grupal, permitiendo grados de transformación personal importantes, sin entrar sin embargo en lo más íntimo personal. Lo anterior conlleva otro manejo operativo de los niveles temáticos y dinámicos. La coordinación asume la conducción de lo temático y de lo dinámico como un todo integrado y desde un eje

programático propositivo señala, interpreta y devuelve teniendo en cuenta lo vertical y lo horizontal desde una tarea centrada en la variable transversal.

Trabajamos desde *Programas* específicos para realizar los ProCC (Procesos Correctores Comunitarios), cuyo diseño está marcado por los IDP que permiten trazar un hilo conductor. Este hilo conductor contiene un tratamiento de los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, favoreciendo niveles más ágiles de trabajo.

Las técnicas y recursos utilizados están rigurosamente ajustados a los objetivos del Programa, de cada reunión, de cada momento de la reunión; teniendo que señalar un diseño particular del uso del juego dramático como recurso muy específico del método.

Para terminar quiero focalizar dos requerimientos importantes. Por un lado insistir en la necesidad de contar con integraciones teóricas sólidas en la comprensión de la relación dialéctica entre formación social y subjetividad, para trabajar una cuestión esencial de los procesos de cambio, cómo es la transformación de esa parte de la realidad que es la que nos constituye como sujetos, y que está construida con las mismas categorías de lo que pretendemos cuestionar. Por otro lado insistir en la comprensión de la realidad grupal como matriz viva, lugar de génesis y neogénesis de la subjetividad; lugar diagnóstico y operativo por excelencia, que junto a la dimensión institucional permite comprender cómo lo macro puede transmutarse en lo más íntimo de cada persona, para poder operar adecuadamente con los dispositivos grupales. Desde la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios hemos focalizado muchas de estas cuestiones, tanto desde el punto de vista teórico metodológico, como desde las tareas de terreno y esperamos que nuestros aportes contribuyan al enriquecimiento de las experiencias.

Que podamos sostener la valentía de una praxis, capaz de integrar la riqueza de múltiples búsquedas que los pueblos transitan para enfrentar la opresión, sosteniendo de modo empedernido que un mundo mejor es posible

A modo de conclusión expresar el deseo de que podamos sostener la valentía de una praxis, capaz de integrar la riqueza de múltiples búsquedas que los pueblos transitan para enfrentar la opresión, sosteniendo de modo empedernido que un mundo mejor es posible.

Referencias

BAULEO, A. (1977). *Contrainstitución y grupos*. Madrid: Fundamentos.

BETTO, F. (2001). Los nuevos paradigmas de la Educación Popular. En Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo (Comp.), *Educación Popular, experiencias y desafíos* (pp. 34-52). Buenos Aires: Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo.

BLEGER, J. (1984). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.

BLEGER, J. (1988). *Psicoanálisis y dialéctica materialista.* Buenos Aires: Nueva Visión.

BLEICHMAR, S. (1993a). *Los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.

BLEICHMAR, S. (1994). *Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires: Paidós.

BORON, A. (2002). *Imperio. Imperialismo*. Buenos Aires: CLACSO.

BROWN, B. (1973). *Marx, Freud y la crítica de la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu.

CASTORIADIS, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen II. Buenos Aires: Tusquets.

CASTORIADIS, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen I. Buenos Aires: Tusquets.

COBEN, D. (2001). *Gramsci y Freire. Héroes Radicales. Políticas en educación de adultos*. Madrid: Miño y Dávila.

CUCCO, M. (2005*). El Grupo Formativo como método para la intervención comunitaria sobre los malestares de la vida cotidiana*. Tesis Doctoral. Madrid:UCM.

CUCCO, M. (2001). *Paradigmas predominantes en la Atención Primaria en Salud.* X Encuentro de Psiquiatría Social, Regla. La Habana: Pro-manuscripto.

CUCCO, M. & LOSADA, L. (2002). Metodología de Intervención Comunitaria. *Rescoldos, 6,* 31-36.

FERNÁNDEZ, A. M. (1989). *El campo grupal, Notas para una genealogía.* Buenos Aires: Nueva Visión.

FRANCO, Y. (2000). Subjetividad: lo que el mercado se llevó. Una perspectiva desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis*. Herramienta* [en línea], Nº 12. Disponible en: http://www.magma-net.com.ar/subjetividad.htm. [2002, 21 de agosto]

FREIRE, P. (1976). *Education, the practice of freedom.* London: Writers and Readers.

FREIRE, P. (1980). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1985). *Proceso educativo según P. Freire y E. Pichon Rivière.* Buenos Aires: Cinco.

FREIRE, P. (1996). *Política y educación.* México: Siglo XXI.

GARCIA, M. & WAISBROT, D. (1981). *Una vuelta de espiral dialéctica.* Argentina: Centro Editor Argentino.

GUEVARA, E. (1988). *El socialismo y el hombre en Cuba.* La Habana: Política.

HELLER, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.

JARA, O. (2001). La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en Educación Popular. En Universidad Popular Madres Plaza de Mayo, (Comp.) *Educación Popular, experiencias y desafíos* (pp. 87-112). Buenos Aires: Universidad Popular Madres Plaza de Mayo.

KAËS, R. (1995). *El grupo y el sujeto de grupo.* Buenos Aires: Amorrortu.

KLAPPENBACH, A. (1990). *Ética y posmodernidad.* Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

KOROL, C. (2001). Acción cultural para la libertad. En Universidad Popular Madres Plaza de Mayo (Comp.) *Educación Popular, experiencias y desafíos* (pp. 53-70). Buenos Aires: Universidad Popular Madres Plaza de Mayo.

LEFÈBVRE, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno.* Madrid: Alianza.

MALAGON, J. L. (1988). *Fundamentos del trabajo Social Comunitario.* Sevilla: Universidad Pablo Olavide.

MARI, E. (1988). El poder y el Imaginario Social. *La Ciudad Futura, 11.* Buenos Aires.

MARX, K. (1968). Sexta Tesis sobre Feuerbach. En id. *La Ideología Alemana* (p.667). Montevideo: Pueblos Unidos.

MARX, K. (1972). Introducción. En id. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, 1957-1958, Grundrisse* (pp.1-33). Madrid: Siglo XXI.

MARX, K. (1999). Manuscritos economía y filosofía. Madrid: Alianza.

MORÁN, A. (2001). Globalización económica, precariedad y exclusión. ¿Adolescentes peligrosos o adolescentes en peligro?. *Jornadas Municipales sobre Adolescencia y Drogodependencia. Ayuntamiento de Bilbao.* Bilbao: Pro-manuscripto.

MORÁN, A. (2002). *El individualismo metodológico. Aportes para la comprensión del sujeto roto actual.* Madrid: Centro Marie Langer.

MUNNÉ, F. (1982). *Psicologías Sociales marginadas. La línea de Marx en la Psicología Social.* Barcelona: Hispano-Europea.

PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. & RACEDO, J. (1993). *Crítica de la vida cotidiana.* Buenos Aires: Cinco.

PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. (1986). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon Rivière.* Buenos Aires: Cinco.

PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. (2001). Relación entre el pensamiento de Enrique Pichon Rivière y Pablo Freire. En Universidad Popular Madres Plaza de Mayo (Comp.), *Educación Popular, experiencias y desafíos.* (pp. 113-128). Buenos Aires: Universidad Popular Madres Plaza de Mayo.

PAVLOVSKY, E. (Coord.) (1983-1991). *Lo grupal,* Tomos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Buenos Aires: Búsqueda.

PÉREZ, E. (2001a). ¿Qué es hoy la Educación Popular para nosotros?. En Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (Comp.), *Educación Popular, experiencias y desafíos* (pp. 15-20). Buenos Aires: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo.

PÉREZ, E. (2001b). Concepción y desafíos de la Educación Popular. En Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (Comp.), *Educación Popular, experiencias y desafíos* (pp. 21-33). Buenos Aires: Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo.

PICHON RIVIÈRE, E. (1970). *Psicopatología de la vida cotidiana.* Buenos Aires: Nueva Visión.

PICHON RIVIÈRE, E. (1980). *Del psicoanálisis a la psicología social. El proceso grupal*, Tomo I. Buenos Aires: Nueva Visión.

PICHON RIVIÈRE, E. & PAMPLIEGA, A. (1985*). Psicología de la vida cotidiana.* Buenos Aires: Nueva Visión.

ROJAS, N. & STERNBACH, S. (1994). *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la postmodernidad.* Buenos Aires: Lugar.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. & ISPIZUA, M. (1989). *La decodificación de la Vida Cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

UNIVERSIDAD POPULAR MADRES DE PLAZA DE MAYO, (Comp.) (2001). *Educación popular, experiencias y desafíos.* Buenos Aires: Universidad Popular Madres Plaza de Mayo.

ZITO LEMA, V. (1993). *Conversaciones con Enrique Pichon Rivière sobre el arte y la locura*. Buenos Aires. Cinco.

Logros educativos en la Venezuela bolivariana: el salto adelante para la liberación

Helena Menéndez Ruano
Círculo Bolivariano de Madrid

El salto cuantitativo y cualitativo experimentado por el sistema educativo venezolano es espectacular, sobre todo al compararlo con la situación de degradación generalizada que experimentara éste durante los dos lustros inmediatamente anteriores, en los que los sucesivos gobiernos apostaran por el desmantelamiento de la educación pública.

Síntesis

El pasado 28 de octubre, Venezuela fue declarada Territorio Libre de Analfabetismo por la UNESCO, luego de lograr la alfabetización de 1.482.5333 ciudadano y al tener menos de 5% de población por alfabetizar, condición indispensable para acceder a este reconocimiento. Incluso, las estadísticas calcularon que para es momento, solamente un 1,16% de la población venezolana era analfabeta. Este éxito, el segundo de estas características obtenido por una nación de América Latina en 100 años, es por ahora el logro más visible de la política educativa implementada por el Gobierno bolivariano de Hugo Chávez, basada en ampliar las oportunidades educativas, así como su calidad, a las mayorías populares venezolanas.

En este sentido, el salto cuantitativo y cualitativo experimentado por el sistema educativo venezolano es espectacular, sobre todo al compararlo con la situación de degradación generalizada que experimentara éste durante los dos lustros inmediatamente anteriores, en los que los sucesivos gobiernos apostaran por el desmantelamiento de la educación pública, ya sea a través del abandono presupuestario, financiero, laboral, académico y sociológico o permitiendo la consolidación de un sistema paralelo de educación privada, de difícil acceso para las mayorías, subsidiado a su vez con fondos gubernamentales. Para demostrar este avance, sólo debe recurrirse a las estadísticas del Banco Central de Venezuela (BCV): En los inicios del actual Gobierno (febrero de 1999), el gasto

público como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) se ubicaba en Venezuela en 22,57%, mientras que en 2004 éste se ubicó en 29,70%. Asimismo, el gasto social como porcentaje del gasto público total se ubicaba en 1998 en 34,71%, mientras que hoy es del orden del 41,39%. Todavía más ilustrativo es comparar el gasto social como porcentaje del PIB en los inicios de 1999 (7,83%) y en 2004 (12,29%), al igual que hacerlo al comparar el gasto público en educación como parte del PIB en el último año de gestión neoliberal (3,22%) y en 2004 (5,33%).

La inversión cuantitativa en educación ha sido acompañada por medidas políticas de envergadura, como la prohibición, a inicios de 1999, del hábito que inescrupulosamente se alegaba como consuetudinario en muchos planteles públicos (animados sus funcionarios por las directrices neoliberales y privatizadoras de las autoridades del Gobierno central), de cobrar una matrícula al alumnado a inicios de cada año escolar, situación que de hecho excluía a más de un millón de niños de los sectores de escasos recursos del acceso a la educación. Junto al incremento en el gasto, otros factores de orden económico que han incidido como importantes coadyuvantes en la mejora del sistema, han sido las políticas, dirigidas a las mayorías populares, de acceso a créditos cooperativos, servicios sanitarios y alimentos a menor coste, variables que han contribuido a eliminar progresivamente la deserción escolar, y la repetición de curso, aumentando el rendimiento escolar y manteniendo a los estudiantes en el sistema educativo.

Los artículos relativos a la educación, al igual que el resto de los que integran el nuevo texto fundamental, fueron el resultado de un amplio proceso de consulta con todos los sectores y actores del sector

Cambios constituyentes y constitucionales

La convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente (ANC) en marzo de 1999, iniciativa que fuera respaldada en un referéndum aprobatorio por la ciudadanía venezolana, dio como resultado la elección libre y en comicios generales, en julio de ese mismo año, de los constituyentistas encargados de redactar una nueva Constitución, acorde con el proyecto de país que deseaban esas mismas mayorías, como lo demostrara el viraje político, a la izquierda y marcadamente en contra del modelo de gestión del Estado neoliberal, que eligieran en los comicios legislativos y presidenciales de noviembre y diciembre de 1998.

Los artículos relativos a la educación, al igual que el resto de los que integran el nuevo texto fundamental, fueron el resultado de un amplio proceso de consulta con todos los sectores y actores del sector. Así, el articulado constitucional relativo a la educación remitió a la tónica general y a la opinión generalizada de estos actores, referida a su aspiración de preservar y fortalecer el sistema público de educación, realzando el acceso generalizado de la población a la educación como primer paso para el acceso posterior a otras oportunidades de progreso. El articulado constitucional dedicado a la educación, que fuera aprobado como parte de la Carta Magna en un nuevo referéndum celebrado el 15 de diciembre de 1999, fue el siguiente:

Artículo 3. El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos

sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva.

Artículo 104. La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.

Artículo 105. La ley determinará las profesiones que requieren título y las condiciones que deben cumplirse para ejercerlas, incluyendo la colegiación.

Artículo 106. Toda persona natural o jurídica, previa demostración de su capacidad, cuando cumpla de manera permanente con los requisitos éticos, académicos, científicos, económicos, de infraestructura y los demás que la ley establezca, puede fundar y mantener instituciones educativas privadas bajo la estricta inspección y vigilancia del Estado, previa aceptación de éste.

Artículo 107. La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal. Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano.

Artículo 108. Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

Artículo 109. El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, estudiantas, egresados y egresadas de su comunidad dedi-

carse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley.

Artículo 110. El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para los mismos. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.

Proyectos y logros

Como referentes globales, se encuentran las cifras cuantitativas manejadas por el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela (INE), que señalan que entre los años escolares 1998/1999 y el año escolar 2001/2002, la tasa neta de escolaridad en Venezuela se elevó casi 7 puntos porcentuales. Como estadística comparativa, la siguiente: en el curso 1998/1999, estudiaban poco más de 5 millones y medios de personas en el país, matriculados en educación preescolar, básica, media diversificada y profesional; en el curso 2004/2005, existen casi 10 millones de estudiantes, según esa misma fuente. La Oficina (OPSU) informó que en 2004 estudiaban en las universidades venezolanas más de un millón de personas, cuando en 1998 este número era de 650 mil.

En el curso 1998/1999, estudiaban poco más de 5 millones y medio de personas en el país, matriculados en educación preescolar, básica, media diversificada y profesional; en el curso 2004/2005, existen casi 10 millones de estudiantes

El salto adelante en la matriculación escolar ha sido posible debido a la implementación de distintos programas educativos estatales de gran envergadura, entre los que se cuentan:

Simoncito

Dirigido a la integración preescolar de los menores de 6 años, cuenta con una red de 934 preescolares públicos, así como otros proyectos de pedagogía ambulante, abarcando a un total de 200 mil niños. Se trata de una iniciativa que aporta infraestructura y material didáctico a las aulas de educación inicial en los estados y municipios con mayores carencias en cobertura educativa preescolar.

Escuelas bolivarianas

Creadas con el propósito de ofrecer una educación integral en el ciclo básico, el proyecto se inició en el año escolar 1999/2000 con 599 escuelas “pilotos”, planteles reconvertidos al nuevo proyecto. Para diciembre de 2003 existían 3.000 escuelas bolivarianas en todo el país, con una matrícula de 644 mil alumnos. Estos centros destacan por su éxito en términos de prosecución de los estudios (91,84%) y bajos índices de repetición de curso y deserción, 6,18% y 2,03%, respectivamente. Se trata de centros educativos de un solo turno, por lo que los estudiantes desarrollan actividades mañana y tarde, con comidas incluidas, en los planteles.

Misión Ribas

Incorpora a todas aquellas personas (sin importar su edad) que abandonaron el ciclo de educación media. Hasta octubre de 2005 la Misión había incorporado a 910 mil alumnos, habiendo graduado hasta la actualidad a 30 mil. Las clases se imparten en 8.322 planteles educativos, desde preescolares hasta escuelas técnicas y universidades. 173 mil 843 alumnos de la Misión reciben el pago de becas como estímulo a su formación y para garantizar su permanencia en los estudios.

Misiones Robinsón I y II

La Misión Robinson I se propuso la alfabetización masiva, lográndose alfabetizar a 1.482.543 personas. La Misión Robinson II fue implementada para garantizar la continuidad educativa a los recién alfabetizados, así como a toda la población que abandonó la educación básica (primaria). Hasta octubre de 2005, este programa incorporó a un millón y medio de estudiantes, otorgando 100 mil becas.

La Misión Robinson I se propuso la alfabetización masiva, lográndose alfabetizar a 1.482.543 personas. La Misión Robinson II fue implementada para garantizar la continuidad educativa a los recién alfabetizados

Misión sucre

La creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) es una de las iniciativas esenciales de este programa, al ser ésta la entidad que brinda a los estudiantes graduados del ciclo medio, que fueran excluidos del sistema universitario tradicional debido a la existencia de tamices de admisión que favorecían a los egresados de los bachilleratos privados, la posibilidad de acceder a una formación de calidad en profesiones orientadas al desarrollo endógeno y comunitario, distinguibles por su *pensa*[1] basado en la educación en valores. La UBV cuenta actualmente con sedes en Caracas y Maracaibo. Constituye una oportunidad para la continuación de los estudios superada la etapa de la Misión Ribas, en la medida que otorga prioridad en la incorporación de la UBV a aquellos bachilleres egresados de la mencionada iniciativa gubernamental. Hasta octubre de 2005, la Misión Sucre había censado a 472 mil 363 bachilleres, atendido a 429 mil, 336 mil están inscritos en el programa, habiéndose otorgado 80 mil becas para el mantenimiento de los estudiantes.

También existe en el país un proceso de cambio educativo que podría tildarse de radical (en su acepción de análisis y estudio de la realidad desde sus causas y consecuencias últimas) que rebasa a la escuela como entidad conceptual y física

Política y educación: impacto y correspondencia

En paralelo a la promoción, el fortalecimiento y el apoyo, no sólo financiero sino también curricular, a la educación formal que está sucediéndose actualmente en Venezuela, también existe en el país un proceso de cambio educativo que podría tildarse de radical (en su acepción de análisis y estudio de la realidad desde sus causas y consecuencias últimas) que rebasa a la escuela como entidad conceptual y física, adentrándose por ello en el terreno sociológico. Desde la efervescencia de las organizaciones populares, que basan la toma de sus decisiones políticas en métodos mayéuticos, hasta la intensa labor de pedagogía, en el sentido de educación en valores de solidaridad, de tolerancia, de justicia social, de moral pública y privada, que llevan a cabo los distintos actores políticos, incluido el Presidente de la República, puede afirmarse que hoy día la acción liberadora de la educación es una realidad cotidiana en casi todos los ámbitos de la vida en Venezuela, rebasando la esfera de lo público e introduciéndose en el ámbito privado.

[1] En latín: *plan de estudios.*

La política educativa ha contribuido además a un salto adelante formal, materializando hitos como la creación del Ministerio de Educación Superior, saldando la ingente deuda financiera y social del Estado venezolano con el magisterio (maestros, profesores e investigadores) e implementando proyectos de educación bilingüe para el estudiantado indígena, en el marco de los cuales se editan textos con las lenguas de la veintena de pueblos amerindios de Venezuela.

Adicionalmente y aún cuando queda para el estudio el impacto de la pedagogía del discurso político en las mayorías populares, así como la materialización de la voluntad popular en los conceptos e ideas que en la actualidad transmiten los actores políticos formales, resulta indiscutible, sin necesidad de recurrir a métodos de investigación en ciencias sociales, que la educación en valores llevada a cabo por los medios de comunicación del Estado venezolano, así como la influencia discursiva que ésta produce en los medios privados, ya sea por efecto de imitación (o por la necesidad de enmascarar mensajes educativos que hoy serían considerados contrarios al deber ser), ha resultado en la aceptación de los grandes problemas de índole moral, social y económico que lastraban al país desde los inicios de su etapa republicana (por no hablar de tiempos anteriores), así como en la creación de una conciencia colectiva dispuesta a emprender acciones para subsanar las causas que ocasionaban las graves desigualdades sociales. Problemas como la exclusión económica, racial, social y de género han sido diseccionados a partir de esta pedagogía en valores, ideológica e ideologizada en la medida que se define frente a la realidad y las posibles opciones para la acción en sociedad. Así, la acción educativa formal y también sociológica es hoy día el camino para enfrentarse a las discriminaciones ocasionadas por el clasismo, el racismo contra la población mestiza, indígena y afrodescendiente (que componen a las mayorías sociales del país) y las desigualdades de género. Ahora, como reto cualitativo tras el ingente esfuerzo realizado por el Ejecutivo venezolano, en el sentido de preservar el sistema de educación pública y de incluir a millones de personas en éste, se encuentra la profunda modificación de los planes de estudios, de forma que los valores presentes en la pedagogía social que realizan informalmente casi todos los actores públicos progresistas y de avanzada se multiplique, constituyéndose en avanzada de un nuevo código de vida en sociedad.

La acción educativa formal y también sociológica es hoy día el camino para enfrentarse a las discriminaciones ocasionadas por el clasismo, el racismo contra la población mestiza, indígena y afrodescendiente (que componen a las mayorías sociales del país) y las desigualdades de género

Epílogo

La conjunción de las políticas sociales impulsadas por el Gobierno venezolano ha permitido, entre otras cosas, elevar el Índice de Desarrollo Humano de la nación, de un 0,69% en 1998 (medición correspondiente al último año de gestión de una administración marcadamente neoliberal) al 0,80% en 2004, lo que implica mejoras en los ámbitos de la salud, los ingresos y en educación, en este caso tanto en la alfabetización como en el número de personas cursando estudios. Se trata de una señal cuantitativa que remite a una gestión que respalda la preservación y crecimiento de los espacios educativos públicos, que otorga prioridad al acceso de los sectores populares a la educación y que ha dado muestras de reforzar, a partir de los paradigmas comunitarios impartidos en las escuelas bolivarianas, el pensa[2] y los curricula escolares orientados a la educación en valores.

[2] En latín: *plan de estudios*.

La educación palestina: entre la espada y la pared

Agustín Velloso de Santisteban
Comité de Solidaridad con la Causa Árabe

La educación palestina ha evolucionado de la misma manera que lo han hecho otros sectores nacionales: a través de tortuosos caminos, la mayor parte de las veces fuera del control de los propios palestinos, en lucha por la supervivencia, incapaz de responder a las necesidades y aspiraciones nacionales, con falta de una dirección interna, siempre bajo la amenaza de la represión exterior.

Nunca ha existido un Estado palestino, por tanto nunca ha habido un sistema educativo palestino

Hasta ahora no ha habido ningún terremoto en Palestina. Aparte de esta buena noticia, cualquier otra desgracia que pueda afectar a la educación palestina, o bien ha ocurrido ya, o está teniendo lugar en la actualidad. Hablar de la educación palestina es referirse a una larga lista de problemas, los cuales tienen sus raíces fundamentalmente fuera del sistema educativo propiamente dicho, aunque con una enorme influencia sobre éste. Mediante la presentación de estos problemas y su puesta en relación con las diversas esferas educativas, aparecerá un dibujo de la educación palestina. Con él se entenderá su estado actual y su desarrollo en el porvenir.

A causa de la historia política de los últimos quinientos años, los palestinos no han podido establecer su propio Estado y, paralelamente, desarrollar su sistema educativo distintivo. Nunca ha habido un Estado palestino que pudiera albergar un sistema educativo propio. Por ello mismo la educación palestina ha evolucionado de la misma manera que lo han hecho otros sectores nacionales: a través de tortuosos caminos, la mayor parte de las veces fuera del control de los propios palestinos, en lucha por la supervivencia, incapaz de responder a las necesidades y aspiraciones nacionales, con falta de una dirección interna, siempre bajo la amenaza de la represión exterior.

Con el nacimiento del siglo XX llegó el de la conciencia nacional palestina. En esta época, sin embargo, Palestina estaba gobernada por el Imperio Británico, el cual sucedió en el poder al Imperio Otomano, que impuso en la zona durante cuatro siglos su dominación. Este cambio de potencia dominante fue una de las consecuencias políticas de la Primera Guerra Mundial. Como cualquier otro poder colonial, el británico no estaba interesado en contribuir al desarrollo de las aspiraciones nacionales de los colonizados, la educación incluida, sino que lo estaba en satisfacer sus propios intereses. Entre éstos estaba la ayuda al movimiento sionista, el cual tenía como primer objetivo la colonización de Palestina exclusivamente por judíos de todo el mundo.

Ni el Imperio Británico, ni los sionistas, ni los países emergentes del área, ni tampoco las potencias internacionales se preocuparon de los habitantes de Palestina a la hora de llevar a cabo sus respectivos planes, a pesar de que constituían la mayoría de la población de la zona y la estaban habitando continuamente desde tiempo inmemorial. Si se repara en que, según las mismas palabras del colonialista, por ejemplo las que escribió en 1917 el Secretario de Asuntos Exteriores británico, Balfour, los palestinos eran descritos como "los habitantes no judíos de Palestina", es fácil deducir el tipo de educación que éstos podían recibir de aquéllos. Cualquiera que fuera el tipo y cantidad de educación que recibían los palestinos, no procedía de su seno interno, así que no podía estar encaminada específicamente para su desarrollo nacional. Incluso la Comisión Real que se estableció en 1937 para determinar la causa de las protestas palestinas contra la colonización sionista, criticó al poder mandatario, esto es, Gran Bretaña, por su mal papel en cuanto a la promoción de la educación palestina.

Los palestinos han estado educando a sus jóvenes generaciones bajo condiciones muy difíciles. Todas ellas actuando en contra del desarrollo de un sistema educativo digno de este nombre: pérdida de la tierra, exilio, separación de la población, pobreza, situación de guerra, represión y estado continuado de muchas formas de injusticia

El establecimiento del Estado de Israel y el estancamiento de la educación palestina

En 1947 y 1948 las esperanzas que los palestinos habían depositado en el establecimiento de un Estado palestino se apagaron por completo precisamente porque los sionistas lograron el establecimiento del Estado de Israel para los judíos a costa de aquéllos. ¿Qué significó esto para la educación palestina? Principalmente que, desde esa fecha en adelante, los palestinos han estado educando a sus jóvenes generaciones bajo condiciones muy difíciles. Todas ellas actuando en contra del desarrollo de un sistema educativo digno de este nombre: pérdida de la tierra, exilio, separación de la población, pobreza, situación de guerra, represión y estado continuado de muchas formas de injusticia.

Desde esos años en adelante resulta imposible hablar de un único sistema educativo palestino. Al referirse a éste ¿se habla de la educación que los palestinos reciben en Cisjordania y la Franja de Gaza? En este caso, muchos se quedan fuera: los palestinos que viven en Israel, los que viven en Jordania, en Siria, en Líbano, fuera de la Palestina histórica, por no mencionar a los que viven en Europa y América.

Los palestinos que permanecieron en Israel fueron puestos bajo la autoridad del Estado judío, que está consagrado exclusivamente a sus ciudadanos judíos y a los judíos de todo el mundo, lo que obviamente no incluye una educación propiamente palestina. Por otro lado, las Naciones Unidas establecieron en 1950 su Agencia de Socorro y Obras Públicas para los Refugiados de Oriente Medio, más conocida por sus siglas en inglés, UNRWA. Las escuelas pertenecientes a la

UNRWA siguen el currículum escolar del país de acogida en el que están. Además, los habitantes de la Franja de Gaza siguen el modelo educativo de Egipto, administrador de aquélla, mientras que los habitantes de Cisjordania siguen el de Jordania. Los palestinos que viven actualmente bajo el control de la Autoridad Palestina en las zonas que se conocen –aunque no lo sean– como territorios autónomos en Cisjordania y la Franja de Gaza, son los que ocupan las páginas que siguen, ya que son los que disfrutan por vez primera en la historia palestina de un Ministerio de Educación palestino.

En 1967, los palestinos de ambas zonas pasaron a vivir bajo la ocupación militar israelí, una de las consecuencias de la victoria de Israel en la Guerra de los Seis Días contra sus vecinos países árabes. Israel mantuvo las estructuras educativas respectivas (Jordania y Egipto), así como los planes de estudio, pero se aseguró un control total del sector educativo, igual que lo hizo con el resto de sectores sociales palestinos, y lo dirigió mediante órdenes militares.

Israel tenía –y aún conserva– todo el interés y el poder para bloquear el desarrollo de un sistema educativo palestino con aspiraciones nacionales por pequeño y débil que sea. Un poder colonial no está por la labor de educar a la gente de la que desea deshacerse como sea o, si esto no puede conseguirse, a la gente que desea utilizar como mano de obra barata dentro de su sistema económico. Las consecuencias de esta política de Estado han sido descritas en diversas obras –en inglés y árabe– sobre la educación palestina: abandono y represión es lo primero que figura al repasar los casi 30 años pasados desde el comienzo de la ocupación militar hasta la Intifada en 1987. El abandono de la educación palestina sirve para impedir el progreso de toda la sociedad palestina y sus aspiraciones nacionales. La represión de profesores y estudiantes sirve para castigar a todos los palestinos por sus protestas contra la ocupación, además de infundirles miedo en sus vidas.

Los años de la Intifada, 1987-1993 también pueden ser considerados como el tiempo en que aquéllos se educaron a sí mismos en solidaridad, resistencia civil, habilidades de supervivencia, capacidad de aguante y conciencia política

Cuando comenzó la Intifada, los problemas que afectaban al sistema educativo empeoraron porque las Fuerzas Israelíes de Defensa aumentaron la represión y también los estudiantes y sus profesores prestaron más atención a las acciones de resistencia contra la ocupación que a sus estudios y enseñanzas respectivamente. Los palestinos sufrieron toques de queda, detenciones, cierres y aislamientos de poblaciones, deportaciones y asedio continuado. Los estudiantes y profesores no quedaron al margen de todo esto. Una gran cantidad de jornadas escolares y de actividades educativas quedaron perdidas para siempre.

Muchos estudiantes se dedicaron a combatir la ocupación, así que cambiaron sus clases de lengua y sus lecciones de física por prácticas de resistencia callejera y por pruebas de supervivencia. Los años de la Intifada, 1987-1993, aunque pueden ser vistos como el tiempo en que el progreso educativo de los palestinos recibió un golpe fatal, también pueden ser considerados como el tiempo en que aquéllos se educaron a sí mismos en solidaridad, resistencia civil, habilidades de supervivencia, capacidad de aguante y conciencia política. Esta educación tuvo lugar principalmente fuera de los edificios escolares, así que miles de jóvenes palestinos maduraron fuera de las aulas.

Globalmente considerada, hay que concluir que la educación sufrió enormemente a causa de las acciones israelíes, las cuales han sido calificadas casi unánimemente como contrarias al derecho internacional, en particular por ser violaciones graves de la Convención de Ginebra y de la ley humanitaria.

La Autoridad Palestina y la formación del sistema educativo palestino

En 1994, la Autoridad Palestina estableció el Ministerio de Educación. En ese año Israel se desprendió del sector educativo en los territorios ocupados, de igual forma que lo hizo de los de turismo, salud, bienestar social y cultura. Lo que en realidad heredó la Autoridad Palestina entonces, era un sistema educativo:

a. arruinado tras 27 años de ocupación militar.
b. gobernado mediante órdenes militares.
c. desestructurado por seis años de Intifada.
d. inmerso en una estructura política ambigua, esto es, no había un Estado auténtico, sino una especie de autonomía municipal en su lugar.
e. enfrentado a un futuro político incierto.

La llegada de la Autoridad Palestina a los territorios ocupados no supuso una mejora significativa en la situación educativa, de la misma manera que ocurrió con el resto de sectores sociales. Es cierto que algunos avances han tenido lugar en todos ellos. Sin embargo, las condiciones políticas impiden hasta el momento que esas mejoras tengan un alcance profundo y duradero. Lo que la Autoridad Palestina puede hacer con su sistema educativo sencillamente refleja lo que puede hacer con su sistema económico, de seguridad, de transporte y con cualquier otro sector en que se quiera pensar. Esto puede definirse como un control parcial o interno, pero de ninguna manera como un control total.

Israel continúa controlando los territorios ocupados, aunque se califique generalmente este sistema como uno de control "remoto". El repliegue de las fuerzas de ocupación no es de ninguna manera la retirada de éstas. Cualquiera que sea la política que la Autoridad Palestina desee llevar a cabo, ha de ser aprobada por Israel. Además, Israel puede desmantelar con facilidad cualquier política que no apruebe de la forma que considere oportuna con los medios a su alcance. En realidad, los problemas que el sistema educativo padece hoy día, como en el pasado, hay que buscarlos más allá de los muros escolares. El poder de Israel sobre la Autoridad Palestina es tan decisivo que afecta todos y cada uno de los sectores sociales, políticas y medidas de ésta a las que uno se quiera referir.

Las escuelas palestinas son acosadas, atacadas con armamento, ocupadas y cerradas, todo ello por fuerzas militares

La segunda Intifada –la Intifada de al Aqsa– es un ejemplo evidente de esto. ¿Qué ocurre cuando Israel quiere decir a los palestinos que sus protestas callejeras contra la ocupación y el robo de sus tierras no son aceptables para la "seguridad israelí"? Las Fuerzas Israelíes de Defensa sencillamente cortan las carreteras que unen las ciudades y pueblos palestinos, y miles de estudiantes, sus profesores y el personal del sector educativo quedan impedidos de recibir y proveer educación respectivamente.

La política de represión incluye varias formas de acción: desde mantener a miles de personas bajo una forma de arresto domiciliario, como sucede a menudo en Hebrón, hasta seleccionar a unos individuos concretos –los activistas destacados– para atentar contra ellos en cualquier parte de los territorios, atentados que son acompañados además por "consecuencias colaterales", o sea, la muerte de personas y la destrucción de bienes. Israel también castiga a ciertos individuos mediante la retirada de sus permisos de viaje, con lo que no pueden acudir a las clases que tienen lugar en otras poblaciones diferentes de la suya de residencia. El asesinato del niño Al Durrah se hizo mundialmente famoso porque una cámara de televisión estaba en el momento y lugares precisos del tiroteo, no porque fuese un crimen aislado y especialmente horrible.

Hoy día, tras más de doce años de "proceso de paz y medidas de fortalecimiento de la confianza mutua", las escuelas palestinas son acosadas, atacadas con armamento, ocupadas y cerradas, todo ello por fuerzas militares. Al mismo tiempo,

los estudiantes y sus profesores son golpeados, encarcelados, torturados, malheridos de por vida y algunos incluso asesinados. Todos ellos, incluso los que no han sufrido directamente en sus carnes esas acciones, son testigos de la violencia, represión y destrucción. Esto puede considerarse un tipo de educación, aunque sea desde luego una "educación negativa".

No importa cuántos acuerdos de paz e intercambio firmen Israel y la Autoridad Palestina, o cuántos discursos sobre la paz, el entendimiento y la cooperación pronuncien sus líderes respectivos. Lo que todos los estudiantes aprenden realmente son las acciones militares, los hechos sobre el terreno de las fuerzas de ocupación. Estas acciones que tienen lugar a la vista de los jóvenes y niños en las calles, son mucho más poderosas como herramientas educativas que las lecciones sobre paz y cooperación dentro de las escuelas. Cuando los soldados israelíes y los colonos atacan a los niños camino de sus escuelas, sus juegos, sus tareas, y también a sus profesores y sus escuelas, lo que hacen es enseñarles una lección sobre el uso dictatorial y sin piedad del poder, así como sobre el empleo de políticas racistas y de prácticas de limpieza étnica.

Lo que todos los estudiantes aprenden realmente son las acciones militares, los hechos sobre el terreno de las fuerzas de ocupación. Estas acciones que tienen lugar a la vista de los jóvenes y niños en las calles, son mucho más poderosas como herramientas educativas que las lecciones sobre paz y cooperación dentro de las escuelas

Incluso si estas acciones dirigidas directamente contra el derecho a la educación no estuvieran teniendo lugar, el sistema educativo palestino seguiría en manos del gobierno de Israel. Las diversas restricciones económicas que Israel impone a la Autoridad Palestina afectan su capacidad para construir y desarrollar el sistema. Cuando la economía es estrangulada, los fondos escasos han de llevarse donde están las necesidades básicas: cuidados médicos y alimentación entre las primeras, pero la educación, especialmente la post-obligatoria no es una prioridad.

Por otro lado, cuando no hay trabajo porque no hay empresas ni industrias, no existe el incentivo para que las familias palestinas envíen a sus hijos al colegio para recibir una formación especializada costosa, sino que se prefiere enviarles como trabajadores de la construcción y obreros sin cualificar a los asentamientos y campos de cultivo israelíes. Cuando el futuro de los territorios palestinos no está en manos de los propios palestinos, no hay forma de que la Autoridad Palestina planifique su economía y el desarrollo nacional y, de acuerdo con esto, las inversiones educativas y las necesidades de formación de la población.

La Autoridad Palestina y su gobierno del sistema educativo

Además de tratar de solucionar los problemas originados por las acciones israelíes contra el derecho a la educación de los palestinos mediante la puesta en marcha de medidas de emergencia, como animar a los profesores a que acudan a sus puestos de trabajo a pesar de las dificultades, organizar clases de recuperación, desarrollar clases a distancia alternativas y solicitar la ayuda y colaboración de padres y psicólogos, la Autoridad Palestina ha de seguir con el gobierno del sistema educativo. Los principales problemas educativos que ha de enfrentar son:

- un sistema dividido en dos sub-sistemas: uno para Cisjordania y otro para Gaza.
- ausencia de un currículo nacional palestino.
- falta de experiencia en la gestión de los diversos sectores y niveles del sistema educativo.
- falta de tradición en la provisión de educación para las masas desde un contexto propiamente palestino.
- falta de profesores y personal educativo adecuadamente formados y pagados.
- edificios, instalaciones y equipamientos inadecuados.

El Ministerio de Educación está en pleno lanzamiento del plan para el primer currículum palestino, que será puesto a prueba en los próximos años. El plan se ocupa del primer currículum palestino diseñado hasta la fecha. Éste se destina, según anuncia el propio ministerio, "a preparar a los palestinos para que disfruten de sus derechos nacionales en un Estado independiente, con Jerusalén como su capital".

Desgraciadamente, ni el Ministerio de Educación, ni la Autoridad Palestina, tienen el poder de cumplir este objetivo. Hay que tener en cuenta que Jerusalén está por completo fuera del alcance de los palestinos, que el Estado palestino está muy lejos de ser una realidad y que los derechos nacionales, con la inclusión del retorno de los refugiados, no son más que una lejana aspiración. Las condiciones políticas existentes tienen un "efecto educativo" mucho más poderoso que los diseños y planes pedagógicos.

El desarrollo del currículum precisa de la cooperación de los profesores. Éstos han estado en huelga intermitente varias veces durante los años pasados. Pedían un incremento en sus escasos salarios y la aplicación de la Ley del Servicio Civil, lo que mejoraría su estatus social. Estas peticiones fueron respondidas por la Autoridad Palestina con represión policial y algunas medidas coercitivas contra los profesores más activos del movimiento reivindicativo. ¿Es razonable esperar que profesores que tienen que pluriemplearse para llegar a fin de mes y que son reprimidos cuando se atreven a levantar la voz, serán capaces de dejar de lado estos problemas y seguir trabajando como si nada a pesar de todo?

Existen algunos puntos del currículum que tienen sus propios problemas. Todas las enseñanzas que se ocupan de la historia reciente, especialmente los acontecimientos habidos en 1948 y 1967, están sometidas a una dura inspección. Otras materias del área de ciencias sociales están en la misma situación. Las autoridades palestinas, tanto políticas como educativas, quieren que los estudiantes aprendan sobre la Diáspora, el derecho al regreso, la ocupación israelí, el futuro Estado palestino independiente, las fronteras y Jerusalén como su capital. Como sucede en cualquier otro Estado, los fines asignados al sistema educativo incluyen menciones a la democracia, los derechos humanos, la paz y el entendimiento y la cooperación internacionales. Para muchos israelíes los fines educativos nacionales de los palestinos son contrarios a los Acuerdos de Washington de 1993.

El Comité Israelo-Palestino Anti-Incitación se estableció mediante el Acuerdo de Wye River de 1998. Este Comité, así como diversos grupos políticos de presión, tanto en Israel como en Estados Unidos, mantienen que esos fines educativos nacionales constituyen una amenaza para la seguridad de Israel e incluso para su derecho a existir. Algunos libros de texto, dicen, presentan los asentamientos como la ocupación ilegal de tierra palestina. Más aún, el Sionismo se describe en esos libros como una ideología racista cercana al Fascismo. Estos grupos de presión no mencionan que los libros de texto israelíes han enseñado durante años lo que el gobierno de Israel ha considerado oportuno para sus estudiantes sobre geografía, historia y el lugar de Israel en Oriente Medio, por no mencionar que sus enseñanzas incluyen numerosas imágenes negativas de los árabes, como nación y como seres individuales.

Por otro lado, resulta harto difícil ver cómo las autoridades educativas palestinas pueden publicar libros de texto –y recomendar a sus profesores que los empleen en sus clases– que eviten hablar de Jerusalén Oriental como la capital del Estado palestino, si la propia Autoridad Palestina está inmersa en conversaciones sobre Jerusalén y otras cuestiones de la máxima importancia con Israel. ¿Hay que esperar que los profesores palestinos enseñen a sus alumnos que Palestina es la mitad de Cisjordania y un tercio de la Franja de Gaza? ¿Se supone que han de pasar por alto los hechos que tuvieron lugar en Palestina en 1947 y 1948 y escondérselos a sus alumnos, especialmente cuando sus padres y abuelos, testigos de éstos están aún vivos?

Incluso si el plan curricular pudiese ser aplicado sin cortapisas políticas –que ya se ve que no es el caso, los problemas de los profesores serían un serio obstáculo para ese objetivo. La moral del profesorado es baja en la actualidad. La calidad de la enseñanza ha de ser también elevada. Pero para ello es preciso inyectar fondos destinados a la formación inicial y continua del profesorado. Resulta que la mayor parte de los recursos van a parar a los salarios del personal y a la construcción y mantenimiento de edificios escolares. Parece que los planes de innovación, los programas de formación continua y la elevación de la calidad de la enseñanza tendrán que esperar mejores tiempos.

A causa del deterioro de las condiciones económicas, las escuelas están saturadas de alumnos y alrededor de la mitad de ellas han de hacer uso del doble turno. Muchos edificios son inadecuados para actividades pedagógicas y carecen de equipamiento e instalaciones modernos. Estos elementos, igual que la edición de los libros de texto dependen en gran medida de donaciones externas. Por este lado, una vez más, la educación palestina no está del todo en manos palestinas.

A causa del deterioro de las condiciones económicas, las escuelas están saturadas de alumnos y alrededor de la mitad de ellas han de hacer uso del doble turno. Dependen en gran medida de donaciones externas. Por este lado, una vez más, la educación palestina no está del todo en manos palestinas

La educación popular

Como no podía ser de otro modo, la educación popular ha ocupado y ocupa un lugar importante en el conjunto de las actividades educativas de los palestinos. Cuando, como se ha señalado, Israel ha intervenido sobre la enseñanza, directa e indirectamente, mediante ataques, acciones represivas, bloqueos, etc., la población, por su cuenta y en colaboración con las autoridades educativas del gobierno palestino, se ha organizado para paliar el daño hecho y recuperar en lo posible el ritmo de las labores de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, la represión y el castigo por parte de Israel han sido tan fuertes, especialmente en los años de la Intifada, que mediante leyes militares ad hoc la enseñanza alternativa se convirtió en ilegal y se persiguió con cárcel y multas a los que participaban en la misma. Los alumnos y profesores, cuya escuela era cerrada o atacada por acciones militares israelíes, se organizaban para seguir con la educación en locales alternativos y mediante lecciones, actividades y materiales didácticos especialmente diseñados para escapar de la violación a su derecho a la educación por parte de Israel. Como respuesta, éste intensificó el castigo persiguiendo las formas alternativas de enseñanza más allá de los muros de las escuelas.

La represión y el castigo por parte de Israel han sido tan fuertes, especialmente en los años de la Intifada, que mediante leyes militares ad hoc la enseñanza alternativa se convirtió en ilegal y se persiguió con cárcel y multas a los que participaban en la misma

En la movilización por la educación popular ha participado además del alumnado y del profesorado, la propia población palestina y las autoridades, en particular las del Ministerio de Educación, habilitando locales en edificios disponibles en sustitución de las aulas cerradas o bloqueadas, apoyando a los maestros en el nombramiento de sus destinos docentes, esto es, con acercamientos a sus domicilios, apoyando a las familias de los alumnos heridos en la Intifada y con secuelas como consecuencia con clases a domicilio, diseñando materiales didácticos adaptados y de otras maneras.

Además, la intervención de las organizaciones no gubernamentales, ONGs, tanto palestinas como extranjeras y en combinación, ha sido de mucha importancia. Es numeroso el grupo de instituciones internacionales, de mayor o menor nombre, que han trabajado en Palestina en el campo educativo, concretamente en el de la educación popular. Muchas grandes y conocidas organizaciones no gubernamentales y otras más modestas han puesto sus recursos humanos y materiales al servicio de la enseñanza palestina.

El teatro, el cine, la música, la danza, los talleres, los campamentos, las exposiciones y otros medios empleados en la enseñanza, la comunicación, la participación y el aprendizaje han sido utilizados. En consonancia con la situación de ocupación y violencia por un lado y de miseria y falta de recursos y perspectivas por otro, la educación popular se ha centrado principalmente en formación relativa a los derechos humanos, elevación de la cultura y participación en la vida política y social, promoción de la mujer, de los minusválidos y los desempleados, atención a los que han sufrido traumas físicos y psicológicos a causa de la violencia, organización de proyectos comunitarios y actividades de ocio, deporte y artísticas.

Esta importante labor por parte de las ONGs internacionales y de las locales que trabajan en unión con aquella, que inciden de manera importante en la sociedad, no está exenta de problemas. Al margen de los habituales al trabajo de las ONGs como el de la falta de planificación y ejecución autóctonos y la ausencia de garantías de continuidad, hay que destacar el de la adecuación de los proyectos a los objetivos de los que subvencionan y dirigen las ONGs antes que a las verdaderas necesidades de los palestinos.

Por ello ha habido críticas y rechazos hacia la labor de algunas ONGs. La principal se expresa con claridad con esta pregunta ¿qué es lo que necesita realmente Palestina con urgencia: ONGs que palien el daño hecho por la ocupación israelí con proyectos educativos, sociales, de salud, agrícolas, etc., o el fin inmediato de la ocupación? Los palestinos, como cualquier otra sociedad, pueden beneficiarse de una enseñanza sobre derechos humanos, ciudadanía y participación en proyectos comunitarios, pero el verdadero beneficio vendría antes y mejor si se respetaran esos derechos, pudieran disfrutar de las condiciones de ciudadanos de primera clase y tuvieran voz y voto en la construcción de su Estado, de momento algo inalcanzable mientras dure la ocupación israelí.

Conclusión.

La educación institucional palestina está por vez primera en la historia de este pueblo en manos palestinas. A causa de esta historia, la tarea que han de realizar las autoridades nacionales y educativas es impresionante. A causa de las condiciones políticas negativas, el margen de maniobra de que disponen es muy estrecho. La conclusión principal es que el establecimiento del Estado palestino, cualquiera que sea su forma y alcance, en tanto que sea un Estado completo como cualquier otro, es una *conditio sine qua non* para el desarrollo del sistema educativo.

Si no hay Estado palestino, entonces no hay verdadero control sobre el sistema educativo

Si no hay Estado palestino, entonces no hay verdadero control sobre el sistema educativo. El resto: donaciones foráneas, planes de desarrollo curricular y cierto poder municipal sobre una porción de la población escolar, es sencillamente incapaz de colmar las aspiraciones educativas palestinas.

El fin de la ocupación no llevaría consigo automáticamente la desaparición de las ONGs, pero salta a la vista que éstas no van a acabar con el principal problema de población palestina: ocupación, represión y política de genocidio lento. La educación popular, pese a los beneficios que se estime que está reportando, nunca podrá ser el equivalente de la acción educativa de los propios palestinos si éstos disfrutasen plenamente de todos sus derechos humanos, sociales, económicos, políticos y culturales.

La educación popular a la luz de la globalización capitalista. Educación popular y sociedad del siglo XXI

Manolo Collado
Profesor. Instituto Paulo Freire (España)

Hay educación popular cuando las personas pueden autoconstruirse con prácticas y reflexiones que le permitan vivir como personas soberanas con los pueblos y en una ciudadanía mundial con la humanidad. Nadie educa a nadie, todos nos educamos unos a otros y todos nos autoeducamos.

Como las palabras claves de la propuesta son polisémicas, porque tienen múltiples significados, me parece conveniente aclarar de qué hablamos y por eso dedicaré un epígrafe o título a precisarlas, pues no es lo mismo hablar de la **vida** del ser humano que de la **vida** de "la chispa de la vida" de la cocacola. Como mi cultura la he ido construyendo a partir de la experiencia trataré de arrancar la reflexión desde la vida cotidiana de los sectores populares, después trataré de caracterizar la globalización capitalista que tan enormes beneficios ocasiona a los ricos y tantas limitaciones a los asalariados y a los pobres, tanto en el ámbito local, como en el global, para posteriormente pasar a indicar cómo se destruye el pueblo, como se construye el mercado; y como se construye la educación popular, desde un análisis que reconozca nuestras prácticas neoliberales, desde nuestra práctica transformadora, y desde nuestra organización como educadores transformadores y cual es nuestro horizonte utópico.

Nuestro horizonte utópico

La educación no se hace porque sí, sino por un proyecto que nos ilusiona, para que la persona se haga autónoma, con su pueblo, con la humanidad y se abrace con nuestra madre naturaleza. En este sentido nos ayudan Pedro Salinas y Leonardo Boff. La educación como cualquier proceso humano profundo se explica a través de diferentes lenguajes. A nosotros nos resulta muy significativo el lenguaje del Arte y en concreto el de la expresión poética de Pedro Salinas,

cuando en su poema "La voz a ti debida" define una relación humana, una relación de amor y especialmente educativa con estos versos donde dice que "quiero sacar de ti tu mejor tú, ese que no te viste y que yo veo" y que tiene aún más sentido en la siguiente estrofa, donde es posible ver hasta el mito de la caverna de Platón, cuando a ella aflora la "nueva criatura que tu eras".

La voz a ti debida de Pedro Salinas

Perdóname por ir buscándote así tan torpemente /Perdóname el dolor, alguna vez.
Es que quiero sacar de ti tu mejor tú. /Ese que no te viste y que yo veo,
…Y que a mi amor entonces le conteste /La nueva criatura que tú eras.

Este sacar de cada persona lo mejor que **es**, es el proceso educativo, no ocurre sólo en la escuela, es más la escuela para todos los españoles es bastante reciente, pues sólo se da esa situación desde hace 23 años, desde 1982, que es cuando se consiguió la plena escolarización. Durante años y siglos las personas se educaban en otros espacios, por eso no podemos reducir los procesos educativos a la escuela y por eso tendremos presentes los tres espacios donde se pueden situar todos los procesos educativos de educación formal, no formal e informal.

En general, suelo partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1.948, pero como me parece insuficiente, por eso me parece conveniente incorporar los derechos de la naturaleza que se proclaman en La Carta de la Tierra, por esto voy a tomar las palabras de uno de sus redactores: el brasileño Leonardo Boff que presenta la utopía, los valores y el sentido de los mismos en la sociedad actual, y que naturalmente yo comparto y que espero que ustedes también: *la "Libertad, igualdad, fraternidad y cuidado son valores continuamente negados. No por eso podemos renunciar a ellos. Si lo hiciéramos, perderíamos el mapa del camino. Ellos representan lo que debe ser. Funcionan como utopías. Nunca se realizarán plenamente, pero nos hacen caminar. Se ha dicho que son como estrellas-guía. Jamás las alcanzaremos, pero ellas son las que iluminan la noche y orientan a los viajeros... La convicción de que somos hermanos y hermanas está en la base de la igualdad y de la democracia. El hecho de haber sido insuflados de espíritu creador nos dio la conciencia de la libertad. Y, finalmente, la constatación de que todos los seres, y también nosotros humanos, venimos del mismo barro de la Tierra nos inspira la idea de la comunidad terrenal y biótica y de una democracia ampliada, sociocósmica... Tales valores convocan a cada uno a hacer su revolución molecular allí donde se encuentre, o sea, comenzar consigo mismo a cambiar el estado de conciencia, a inaugurar otro patrón de consumo y de relación con la naturaleza".*

Por lo tanto, vamos a presentar en primer lugar, la descripción de algunos hechos que me llaman la atención; en segundo lugar, las palabras claves o presupuestos conceptuales, como educación, amaestramiento, ciudadanía, súbdito, pueblo, democracia, son conceptos tan profundos y tan maximalistas, frente a los conceptos de competitividad y mercado que se les asume aún con mayor maximalismo y dogmatismo; en tercer lugar, el sentido y características de la globalización capitalista; en cuarto lugar, las prácticas de la educación popular en el siglo XXI.

La educación no se hace porque sí, sino por un proyecto que nos ilusiona, para que la persona se haga autónoma, con su pueblo, con la humanidad, y se abrace con nuestra madre naturaleza

Este sacar de cada persona lo mejor que es, que es el proceso educativo, no ocurre sólo en la escuela, es más la escuela para todos los españoles es bastante reciente, pues sólo se da esa situación desde hace 23 años, desde 1.982, que es cuando se consiguió la plena escolarización

Descripción de unos hechos de mi vida cotidiana

Paseando hace unas semanas por Madrid, mi mujer se encontró con una compañera maestra de la escuela pública, que le explicó que tenía una enfermedad degenerativa, y que había solicitado cambiarse a un centro más cercano a su casa, pero al llegar al colegio se encontró que la dirección y el claustro habían preparado una clase de los primeros cursos de primaria a donde habían concentrado 17 niños emigrantes y cuatro españoles, cuando lo lógico sería repartir los emigrantes por las diferentes clases, así como por los diferentes centros del barrio, no sólo entre los públicos sino entre los centros concertados. Esta clase sería para el profesor nuevo que llegase, que además llegaba con ciertas dificultades, tras un año de baja, con no mucha fuerza. Esta aberración organizativa provocó discusión en la comunidad educativa por la protesta de los padres españoles. Salió en los medios de comunicación de Madrid y no hubo ninguna reacción de las autoridades de la inspección, ni de la delegación de educación, ni el gobierno autonómico. Los cuatro padres españoles sacan a sus hijos de la escuela pública y se llevan sus hijos a la escuela concertada privada. Al presidente de la Confederación de Padres Católicos (CONCAPA), le escuché el 11 de noviembre de 2005, la víspera de la manifestación que hacía la derecha contra la LOE, que esta ley era mala, porque los chicos no iban a competir bien con los chicos de otros países europeos. El 22-XI-05 la directora de Microsoft España explica en TVE, que España está la 3º por la cola de entre los 25 en fracaso escolar y que en España sólo hay un 40% de las familias con ordenador y en Suecia son el 80%. Hacen falta más ordenadores en la familia y en la Universidad y las escuelas para poder competir. Las grandes empresas se trasladarán a los países con buena formación y empleabilidad. Una joven aparece en un gran cartel publicitario del Metro que dice "Sueño que soy mi propio jefe". Comunidad de Madrid "la suma de todos".

¿Cómo explicar estos hechos?

La aberrante agrupación de niños es responsabilidad del director, y desde ahí hasta el consejero de educación, dado el eco que tuvo este hecho en los medios de comunicación, pero si puede ser casi normal que los jefes no velen por el bien común, resulta más chocante que los profesores de la escuela pública se inhiban o presionen para mantener esta aberración, no digamos los padres que protestan algo y acaban llevándose los niños del centro, y el AMPA, y la CEAPA, y los sindicatos y el Consejo de Centro ¿dónde estaban?, ¿a qué grado de sumisión y resignación han llegado todos estos colectivos?, ¿todos estos colectivos están ya amaestrados para el mercado y por lo tanto saben que quien tiene para pagar puede elegir colegio?, ¿por qué es más educativa la competitividad que la cooperación y la colaboración? Parece que esta finalidad seguiría el modelo desarrollado por los jesuitas hasta los años sesenta basado en el número uno de cada clase y el número uno del centro, que era el príncipe del colegio. Pero parece poco católico, por parte de la CONCAPA, anteponer la competitividad para llegar a ser el primero y las riquezas que conlleva, como precio del mercado, a los valores del compartir, de los más débiles propio del evangelio. "Sueño que soy mi propio jefe" nos dice la propaganda y la publicidad, pero lo que yo he visto en la Universidad y en los barrios son jóvenes que sólo tienen trabajo precario, que difícilmente trabajarán en su oficio o carrera, que se sienten desesperados y desanimados. Este sueño parece más adecuado para los chicos de las clases acomodadas, que tienen medios para llevar a cabo sus sueños.

Los educadores no debemos limitarnos a la educación formal, que es la que se hace en la escuela, sino que debemos ocuparnos de la educación no formal, que es la que se hace en las organizaciones con intención de educar

Educación popular

Hay educación popular cuando las personas pueden autoconstruirse con prácticas y reflexiones que le permitan vivir como personas soberanas con los pueblos y en una ciudadanía mundial con la humanidad. Nadie educa a nadie, todos nos educamos unos a otros y todos nos autoeducamos. Por eso los educadores no debemos limitarnos a la educación formal, que es la que se hace en la escuela, sino que debemos ocuparnos de la educación no formal, que es la que se hace en las organizaciones con intención de educar y especialmente de la educación informal, aquella que se produce en la socialización. Pues, si los jóvenes y las personas en general no se socializan bien, se socializan mal, ya que todos nos socializamos. Unas prácticas nos posibilitan la socialización en la democracia y otras nos socializan en el mercado, unas se socializan en el consumo, otras en la participación y otras en la competitividad ¿en cuáles participamos?

La educación es un proceso, no es el resultado de las notas de matemáticas ni de lengua, aunque lo diga el Informe Pisa, estos resultados miden sólo la instrucción

Introducción al lenguaje educativo.

Los conocimientos científicos tienen un arranque epistémico y no es lo mismo arrancar desde los débiles que desde los poderosos, por eso hemos procurado arrancar de la vida cotidiana de los sectores populares como hemos visto en el punto1. Ahora nos detendremos en las definiciones de las palabras y a las distintas acepciones para que se sepa de qué hablamos. Ponemos un ejemplo sobre la utilidad de las definiciones tomado de Millás sobre la cumbre de Barcelona, pero igual de útil nos resultaría si nos refiriéramos a la LOE, pues el asunto de la religión es una cortina de humo para no entrar en la discriminación que supone para la mayoría la enseñanza privada concertada en general. Eugeni Empa dice que "estamos asistiendo, a la rebelión de las clases ricas, es decir, quieren más a costa de la mayoría que tenemos menos... el papel de la Iglesia está siendo bochornoso. Si Jesucristo levantara la cabeza, seguro que haría con estos lo que realizó con los mercaderes del templo. ¿O es que no se lo merecen estos personajes como Rouco Valera o las emisiones de la COPE?". Conviene aclarar qué se entiende por educación y por instrucción y adiestramiento o amaestramiento, pues parece que la educación nos orienta hacia la autoconstrucción del ciudadano y la instrucción, el adiestramiento y el amaestramiento hacia la condición de súbdito, de siervo o incluso a la de esclavo. La autoconstrucción de la ciudadanía mundial conduce hacia la vida propia, la vida de los demás y la vida de la tierra como gran superorganismo y el mercado sacrosanto y dogmático nos está llevando a la autodestrucción personal, social y de nuestra madre naturaleza. Definir trae aclaraciones y problemas como acabamos de ver estos días con la ayuda de Juan José Millás. "La cumbre euromediterránea de Barcelona no ha querido definir el terrorismo, porque los políticos necesitan una definición que no los incluyera. Si a Al Capone le hubieran pedido una definición de gángster, habría solicitado lo mismo. Es muy humano. Y ahí está el problema. La definición de gallina incluye a todas las gallinas, y la de mesa, a todas las mesas, y en la de hombre a todos los hombres. La de terrorismo, inevitablemente, incluiría a todos los terrorismos. La definición es un invento diabólico, porque explica el significado de las palabras con la exactitud con la que un cronómetro divide en 60 partes un segundo. La definición es un arma de destrucción masiva de la mentira, del engaño. Hay una solución, y es calificar de terrorista la definición de terrorista. Todo se andará".

La educación no es sólo resultado es sobre todo un proceso y además un complejo proceso.

La educación es un proceso, no es el resultado de las notas de matemáticas ni de lengua, aunque lo diga el Informe Pisa, estos resultados miden sólo la instrucción. La educación es compleja, por lo

tanto no se puede reducir a pública o privada, a religiosa o laica, a la libertad de los padres para elegir colegios o a la educación para todos, a escuela para los emigrantes o sin emigrantes, es una mercancía o es un proceso personal y social, es clasista para formar la clase dirigente o las clases populares desclasadas o con formación interclasista. Para entender el proceso y la complejidad de la escuela hace falta un tiempo y hace falta pensar sobre su propia experiencia por uno mismo y desde uno mismo, es decir, hace falta nuestra propia cultura. Esta dinámica se opone a la inculcación repetitiva de la publicidad y de la propaganda que es uno de los pilares del actual sistema mediático de los poderosos para el dominio de los individuos y de la sociedad de mercado.

El concepto de educación e instrucción (adiestramiento y amaestramiento) conduce a la formación del ciudadano y el súbdito y desde el ciudadano surge el pueblo y lo popular.

Educación e instrucción. Para clarificar el concepto de educación de adultos nos parece adecuado contrastarlo con su antónimo que para nosotros es el adiestramiento. Consideramos que **adiestrar** es capacitar para dar respuestas prefijadas por otros y que educar es capacitar para dar respuestas desde uno mismo. Recordemos (RAE) que "adiestrar es hacer diestro, enseñar, instruir", también "es amaestrar, domar un animal". Diestro es ser "hábil, experto en un arte u oficio". Amaestrar es "enseñar o adiestrar", también "domar a un animal, a veces enseñándole a hacer habilidades". Amaestrar para el mercado. Entendemos **educar** como un proceso dentro de un marco de derechos humanos, en el que intervienen las personas adultas con su experiencia, su cultura, su individualidad y su pertenencia a una comunidad, por decisión propia, en cualquier lugar, sea escuela o no, orientado por un educador, sea profesional o no, o por los propios adultos, bien en presencia, a distancia o por materiales especiales organizados dentro de un paradigma metodológico, que debe ser decidido y asumido por los adultos para conseguir un perfeccionamiento general o sectorial, que les capacite para dar respuestas personales, desde su propia personalidad.

El ciudadano se autoconstruye en la medida que se autoeduca con otros, la instrucción o el adiestramiento te conduce a repetir las respuestas prefijadas por otros y ese comportamiento te lleva a la condición de súbdito o vasallo

Ciudadano súbdito. En la educación hay varias tradiciones: una tendría que ver con la formación de ciudadanos, que es lo que se plantean en la revolución francesa al obtener el poder y descubrir que si el ciudadano es soberano tendría que tener una formación para conseguir y practicar esa soberanía, también hay otra tradición para formar vasallos y súbditos. Estas tradiciones se mantienen con determinadas prácticas. Consideramos **ciudadano** a la persona que es soberana para analizar, decidir y asumir compromisos por sí misma, tanto en función de sí, como de su ciudad, que hoy hay que entender y vivir la condición de ciudadano como ciudadano del mundo, ya que partimos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que ahora asumimos como principio del ordenamiento jurídico y base del Estado de Derecho. Por lo tanto el ciudadano es un sujeto de derechos y es el sujeto de la historia, aunque algunos hayan anunciado el final de la historia. El ciudadano se autoconstruye en la medida que se autoeduca con otros, en cambio la instrucción o el adiestramiento te conduce a repetir las respuestas prefijadas por otros sin apenas salirte de esas respuestas y ese comportamiento te lleva a la condición de súbdito o vasallo. Consideramos **súbdito** a la persona que está sujeta a la autoridad de otro, del cual depende y que en la práctica tiene que obedecer.

Concepto de pueblo y de lo popular y democracia. Aunque procedo de un pueblo, he

tenido que deconstruir esta palabra para después sentir el orgullo de ser de pueblo, lo que me lleva a firmar mis últimos escritos con el nombre de mi pueblo, Almoharin. Igual me ocurrió con la palabra educación, que también tuve que reconstruir para al final sentir la satisfacción de haber intentado ser educador en la universidad. Por los años 50 y 60 sentí la vergüenza de ser de pueblo, y de ser hijo de campesinos, durante mi estancia estudiantil en Cáceres, Salamanca y Madrid, hasta que al final de mis estudios allá por 1.962 descubrí, que no tenía porqué avergonzarme y desde allí he intentado construirme como persona y como miembro de un pueblo y posteriormente como ciudadano de la humanidad. Mi sorpresa es que en los últimos 10 años he visto que esto les pasa otra vez a los estudiantes universitarios con los que he convivido en Sevilla.

La escuela de la ignorancia requerirá reeducar a los profesores, obligarles a "trabajar de forma distinta"… con la disolución de la lógica": "la pérdida de la posibilidad de reconocer instantáneamente lo que es importante y lo que es accesorio o está fuera de lugar; lo que es incompatible o, por el contrario, lo que podría ser complementario"

En mi vida, sentí en las ciudades o capitales y entre las clases medias y altas que percibían el pueblo y lo popular como algo negativo y despectivo, como expresa el diccionario (RAE), al decir que es "la población de menor categoría" o "la gente común y humilde de una población" y muestra otra acepción como "el país con gobierno independiente", pero no llega a hablar del pueblo soberano. Igual nos ocurre con lo popular que puede ser o lo "propio de las clases sociales menos favorecidas" o "lo perteneciente o relativo al pueblo", que incluso podría llegar al concepto de pueblo soberano. La primera recuperación de lo popular fue al participar en las actividades del Centro de Cultura Popular de Madrid, que llevaban dos obreros, Antonio del Valle y Josedo, en aquel ambiente observé métodos educativos que daban la palabra y por lo tanto las personas de pueblo podían expresar su cultura, cosa que los estudiantes de la Universidad de Madrid, incluso los de pedagogía, no teníamos la palabra y no podíamos expresar nuestra cultura, pues sólo había clases magistrales. El colmo me llegó al conocer a Joseh Foliet en aquel centro y sus libros, especialmente "El pueblo y la cultura", donde nos habla de dos culturas: la cultura obrera y la cultura burguesa. Esta división la percibíamos como una ruptura, porque pensábamos que sólo había una cultura, la que nos daban e imponían en la universidad, no creíamos que el pueblo tuviera cultura, pensábamos que el pueblo era inculto ¿cómo iba a tener cultura mi abuela si no tenía estudios? La verdad es que nos generó un debate de largo alcance. Allá por 1.974 pasé a trabajar en la enseñanza por radio y no me olvido cómo el fundador de radio ECCA (Emisora Cultural, Canaria) de la COPE (Cadena de ondas populares) me decía: ¿a quién se le habrá ocurrido llamar ondas populares?, popu-la-res, así silaba a silaba, que le parecía poco acertado, por el carácter despectivo del término.

No es lo mismo formar para el mercado que para la vida.

La elite reunida en San Francisco en 1.995 por la fundación Gorbachov (MICHEA) considera que "en el próximo siglo, dos décimas partes de la población activa serían suficientes para mantener la actividad de la economía mundial"…"el pliego de condiciones que las elites mundiales asignan a la escuela del siglo XXI" …"un sistema de estas características deberá conservar un sector de excelencia, destinado a formar a las distintas élites científicas, técnicas y de gestión al más alto nivel" para "los más numerosos, los que el sistema destina a seguir desempleados (o empleados de forma precaria y flexible por ejemplo, en los distintos trabajos basura) en parte porque, según los términos escogidos por la OCDE "nunca constituirán un mercado rentable" y porque su "exclu-

sión social se agudizará a medida que los otros sigan progresando"... Obviamente, es en esta escuela para la mayoría donde deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles. La escuela de la ignorancia requerirá reeducar a los profesores, es decir, obligarles a "trabajar de forma distinta"... con la disolución de la lógica": en otras palabras, "la pérdida de la posibilidad de reconocer instantáneamente lo que es importante y lo que es accesorio o está fuera de lugar; lo que es incompatible o, por el contrario, lo que podría ser complementario". Algunos (RAE) consideran el mercado como el "conjunto de actividades realizadas libremente por los agentes económicos sin intervención del poder público", pero cuando esas actividades se realizan en el mercado de trabajo sin intervención del poder público, sin leyes pues se han desregulado en gran medida las actividades laborales. Esto parece una monstruosidad, porque ¿por qué ha de haber leyes que regulen minuciosamente los derechos de la propiedad y no se han de regular los derechos de las personas trabajadoras? Otra acepción de la RAE sobre el mercado como el "conjunto de consumidores capaces de comprar un producto o servicio" o como el "estado y evolución de la oferta y la demanda en un sector económico dado", pero considerar el mercado como el marco que regule la sociedad o la democracia es una monstruosidad aunque lo defienda Bill Clinton. Como el mercado que se aplica a la vida social y personal supone tales atropellos volveremos más adelante a reflexionar sobre el concepto, pues no parece que el mercado sustituya a la democracia, a la sociedad y a la vida personal autónoma.

Vida. En la introducción hablábamos de las acepciones de la palabra vida. Pues el significado de la vida para la chispa de la vida de la coca cola, como incitación al consumo, es como el actual sentido que le da a la vida el BBVA donde un chico pregunta al padre: "¿Qué es la vida papá? Hijo lo más preciado", así que hazte un seguro de vida, pero la vida no es una mercancía. Pero la vida es (RAE) una "fuerza o actividad interna sustancial, mediante la que obra el ser que la posee", es el "ser humano", es la "cosa que contribuye o sirve al ser o conservación de otra vida".

Conclusiones. Esquema donde situar los conceptos

Intereses	Democráticos y personales	De clase dirigente
Tipo de formación	Educación	Adiestramiento
	Educación entitativa	Educación de calidad
	Educación emancipatoria	Educación de excelencia
Papel del individuo	Ciudadano	Súbdito
Organización social	Pueblo Democracia	Mercado Franquicia
Comunicación	Comunicación horizontal para todos	Comunicación vertical Sistema mediático
Globalización	Globalización para todos Cooperación Inclusión	Globalización de minorías Competitividad ilimitada Exclusión constante
Organización educativa	Modelo educativo para todos	Modelo educativo para la minoría poderosa
Práctica de la libertad	Liberar Regular los derechos Potenciar el Estado de Derecho Aumentar los impuestos a los más poderosos	Liberalizar Trabajo precario Desregular los derechos Deslocalizar Competitividad Reducir el Estado de Derecho Reducir los impuestos a los pudientes
Vida	Sostenibilidad. Gratuidad	Vender la vida Insostenibilidad

Globalización capitalista

El sistema mediático controlado por los poderosos nos ha informado sobre lo malos que son los antiglobalizadores, pero algunos que hemos estado en numerosos foros antiglobalizadores neoliberales hemos visto lo contrario, y es la globalización capitalista y la globalización neoliberal la que nos parece rematadamente mala. Esta globalización neoliberal se ha expresado como un triunfo de la ciencia, del progreso y de la mercantilización de toda la vida, todo lo cual lo justifica el llamado "pensamiento único". Los más ricos transforman en mercancía, la economía, la política, la comunicación y la educación. A continuación vamos a tratar de mostrar como se hace la globalización neoliberal y cómo esta globalización neoliberal trata de ir controlando el sistema educativo.

Es significativa la crónica que hace Hermann Tertsch desde el palacete de los ricos con las siguientes perlas: "Ayer, el espíritu de Von Humboldt invadió el palacete de la Castellana de la Fundación Rafael del Pino, anfitriona del Tercer Foro Hispano-Alemán para intentar contrarrestar la estrechez de miras, la falta de emoción emprendedora y competidora, el pánico al riesgo y en cierta medida, todo el miedo a la plena articulación y el desarrollo de la libertad que caracteriza a las sociedades europeas. Las fundaciones del Pino y Bertelsmann convocaron a ilustres oradores y participantes a este principal foro de la sociedad civil hispano-alemana, pero el protagonista acabo siendo ese Von Humboldt cuyo ejemplo para banqueros y empresarios, catedráticos e investigadores querrían fuera actual en sociedades como la alemana, temerosa y hostil a los cambios. El diagnóstico sobre la universidad española no podía ser más benévolo que el dictado sobre la alemana. Se coincidió en que en materia educativa son muchos los errores que España ha copiado a Alemania, entre ellos esa militancia contra la excelencia y la competitividad. Se insistió en que, siendo la igualdad de oportunidades irrenunciable, hay que desafiar a la tiranía de la mediocridad que hunde resultados y expectativas a un mínimo denominador común calamitoso. Cuando inauguraron el Foro el rey Juan Carlos y el presidente Köhler, el centenar y medio de personalidades de la empresa, las finanzas y la cultura ya había alzado la voz de alarma ante el déficit de competitividad con Estados Unidos y las potencias emergentes, el culto al igualitarismo, a los derechos adquiridos y a la mediocridad. Felipe González lamentó que cinco años después de la agenda de Lisboa, Europa no gana sino pierde terreno frente a Estados Unidos. Jutta Limbach, Cristóbal Hallfter o Hans Dieter Lehman clamaron por la defensa de la cultura como plusvalía en una competencia en la que todos dieron la deslocalización por hecho irrevocable, justo y sólo compensable con investigación, desarrollo e innovación (I+D+I). Estaba en la Castellana el espíritu de la excelencia, el Rey, Köhler y algunos de los más brillantes emprendedores de este país. Ausentes, muchos espantados por el espíritu de Humboldt".

La reflexión no la hacemos desde esos 140.000 españoles millonarios, como los del palacete anterior, es decir aquellos españoles que tienen invertido un millón de dólares en el mundo financiero (bolsa, etc), pues estos millonarios financieros son los que se benefician del aumento constante de la riqueza en España, que en 2.005 es superior al 3% anual. Si se piensa desde esa óptica y en cómo aumentar la desigual en beneficio de ellos se puede argumentar que peligran las pensiones, porque hay menos trabajadores, cuando sabemos que si aumentan los beneficios, sólo hay que repartirlos, no asustar a los que no están entre los 140.000 millonarios.

La globalización arranca en USA y de allí ha obtenido los principales impulsos.

El siglo XX está dominado por dos imperios: el de la URSS y el de USA. Imperio es la organización de una nación superpoderosa que anula la democracia del resto de los países y sobre todos de los ciudadanos. Recordemos que imperio es la acción de imperar, e imperar es mandar y dominar(RAE).

El imperio USA se expresa por la globalización capitalista y neoliberal. Krenan y Friedman son unos destacados defensores de la globalización capitalista y Diez-Alegría es un destacado crítico de la globalización neoliberal. Los defensores de la globalización neoliberal disponen de muchos foros para reflexionar sobre sus intereses pero es muy destacable el Foro Económico Mundial que se celebra en Davos desde 1.970. Los críticos a la globalización neoliberal se reúnen en el Foro Social Mundial que se celebra en Porto Alegre desde el 2.001. Krenan es un funcionario de la Secretaria de Estado que en los años 40 del siglo XX indica que la situación de USA es que constituyen el 6% de la población mundial y que poseen el 40 % de las riquezas del mundo y que tienen que organizarse para mantener esta situación aunque haya que ignorar los derechos humanos. En la década de lo 90 el periodista Friedman nos explica la globalización. Dice que "La gestión de la globalización... es hoy nuestra máxima prioridad e interés nacional... no solamente amortiguando la exclusión, sino incorporándolos al sistema y ayudándoles a que adquieran los instrumentos y recursos para competir... la globalización solo será sostenible si se democratiza tanto económica como políticamente". "Estados Unidos es el mayor beneficiario y la única superpotencia... sin embargo... no somos nada sin el resto del mundo y el mundo no puede funcionar sin nosotros". "Una globalización sostenible requiere una estructura de poder estable y no existe país tan esencial para esto como Estado Unidos... La mano invisible del Mercado no funcionará sin un puño invisible (without a hidden fist)... MacDonalld´s no puede florecer sin McDonnell Douglas, el constructor de la F15 para la Fuerza Aérea norteamericana... Las buenas ideas y tecnologías necesitan un poder fuerte que promueva esas ideas con el ejemplo y las proteja ganando en el campo de batalla". " La verdadera razón para apoyar a la ONU, al Banco Mundial, al Fondo Monetario Internacional y a los Bancos de Desarrollo es porque estas instituciones hacen posible que los intereses de Estados Unidos avancen sin poner en peligro las vidas o el tesoro americano en todas partes y en todo tiempo". "América es verdaderamente la última hegemonía benigna y policía de mala gana (reluctant enforcer)... América es no sólo un país sino un valor espiritual y un modelo... y no hay hoy otro modelo mejor en el mundo" (Gorostiaga).

El neoliberalismo según Jose María diez-Alegría. El neoliberalismo es la cosmovisión dominante en la actualidad, que está caracterizada por los siguientes principios y criterios para organizar la vida personal y social según José María Diez Alegría:
1.-La economía debe moverse en función de un mercado manejado por agentes privados, dejados en máxima libertad de acción, con casi total impunidad respecto a posibles abusos (éticos) de poder. 2.-Esta libertad de mercado es incompatible con la existencia de encuadramientos estructurales (jurídicos y económicos) que aseguren la subordinación de las cosas a las personas (del capital a los sujetos humanos). 3.-La lógica del mercado es la cultura del lucro individual. 4.-Las mercancías y el dinero son los paradigmas de este tercer capitalismo que nos invade. 5.-La economía de mercado no reconoce el derecho del trabajo en condiciones humanas. 6.-La economía competitiva de mercado, con su acentuación del individualismo, de la actividad exacerbada, de la capacidad de crear y acumular la máxima riqueza (en régimen de propiedad privada) todo esto es un fruto exquisito del cristianismo...

El debate mundial entre globalizadotes neoliberales y globalizadores totales. Para Sampedro los foros celebrados en Nueva York y en Porto Alegre "tenían por objeto trazar planes sobre el futuro mundial... la gran mayoría de la humanidad no habrá seguido los debates, malvive a tan bajo nivel que sólo encaja las consecuencias de los sucesos... Para tener ideas claras y actuar con acierto, conviene asomarse atentamente al funcionamiento de los mercados y de su fase actual, que es la llamada "globalización", sobre cuya naturaleza los dos Foros mencionados sostienen dos tesis opuestas:

Tesis Foro Económico Mundial de Davos-Nueva York

A) La globalización es la única via para acabar con la pobreza, y

B) La globalización es inevitable porque es consecuencia del progreso técnico.

Tesis Foro Social de Porto Alegre

A) Cuanto más crece esta globalización más ganan los ricos y peor están los pobres, y

B) Bastaría orientar el progreso hacia el interés social pensando en todos para organizar otra globalización y otro mundo mejor, que es posible.

Dos tesis opuestas. Qué pensar: ¿neoyorkinos o alegrenses?" (pags.9-11)

Esa libertad de acción financiera y monetaria ha ido consolidándose en los últimos decenios en virtud de leyes de liberalización presentadas más eufemísticamente como "desregularizadoras" y aprobadas por la creencia en la ideología del liberalismo económico, dominante en las más encumbradas instituciones académicas y seguida también por los grandes organismos internacionales. Aunque la utilidad esencial de esa teoría consiste en legitimar el poder del dinero, nos es presentada como si tuviera las mismas virtudes democráticas del liberalismo político. Pero la realidad es que mientras en este último cada persona encarna un voto, en el liberalismo económico el "voto" corresponde a cada unidad monetaria y no a cada ciudadano. Por lo tanto, al dejar los gobiernos las manos libres al poder económico privado, los votantes han perdido el control democrático ejercido, en principio, mediante la elección de sus representantes y gobernantes. En otras palabras: la globalización económica es totalmente antidemocrática". Pgs.63-64 (Tello).

Educación y enseñanza como mercancía para el comercio.

Los dos epígrafes anteriores defienden que todo es mercancía y defienden a los dueños de las mercancías, sobre todo, como el centro de nuestra vida social. Por lo tanto vamos a ver cómo se justifica la mercantilización de la vida en la educación. Los procesos y los resultados educativos cambian con el tiempo, pero ¿cómo garantizar los procesos y los resultados educativos en el cambio constante de la situación actual? Los que tenemos cierta edad hemos pasado de un sistema dictatorial a una democracia, pero ¿se mantiene la situación democrática o estamos en otra situación? Algunos dicen que ¿si hemos cambiado de paradigma económico habrá que cambiar de paradigma educativo?, ¿qué sentido tiene hablar de comunidad educativa en una sociedad de mercado?, ¿no es más lógico hablar y pensar desde el mercadeo escolar y la mercantilización escolar? Es más, eso es lo que proponen la mayoría de las organizaciones mundiales. Sin embargo, a pesar de todo esto, la educación nos parece que es el cultivo que hará que aparezcan las flores que todas las personas llevamos dentro y esa primavera no nos la podemos perder. Para desarrollar estas cuestiones nos fijaremos en cinco puntos:

a. La economía sustituye a la teología como fundamento último de la sociedad.

En los últimos 50 años hemos vivido tres cosmovisiones: el nacionalcatolicismo, que ocupó varias decenas de años, la transición democrática, que no llegó a la decena y el neoliberalismo de las últimas décadas. Durante los años 40, 50 y 60 del siglo XX se vivió una educación basada en los planteamientos religiosos del nacionalcatolicismo y la encíclica Divini Ilius Magíster era algo fundamental. Durante todos esos años está prohibida la coeducación, y los que vivimos esa época vivimos separados los chicos de las chicas y como maestr@s sólo podíamos tener niños o niñas según nuestro sexo. La educación era algo tan sublime que circulaba aquel dichoso "la educación es algo tan bueno y tan sublime que no se puede pagar" y por eso se pagaba poco" y aquel otro "pasa más hambre que un maestro escuela". Durante los años 70 surgen las principales experiencias democráticas de educación, como la de Riotinto, Orellana y la importante editorial popular de Antonio Albarrán que refleja esta riqueza y la colección "A lo claro". En los años 80 y 90 del pasado siglo numerosas organizaciones económi-

cas se introducen en la educación viendo cómo sacar dinero. Al principio no parecía chocante que la educación se comprara y se vendiera. En 1.969 CISSA vende un curso de técnicas de entrevista y no teniendo ningún especialista en la materia, me impactó que el jefe de la empresa hubiera vendido una cosa que no tenía, posteriormente tuve que buscar el especialista.

El dogma del mercado.

El santo temor de dios es un estímulo para hacer el bien y evitar el infierno eterno. Era normal en 1.960 que dieran ejercicios espirituales en el salón de actos de la facultad, como presencié. Pero ahora el santo temor de Dios es estar fuera del mercado, es privarse del placer de poseer mercancías personales cosificadas, conseguir porciones de la naturaleza cosificada o las propias cosas. En este mismo sentido no resultó sorprendente cuando Miguel Soler Roca habla de "el Banco Mundial metido a educador", pues los bancos operan al servicio de los adinerados y no suelen responder a las necesidades de los más débiles. Michel Chossudovsky señala las propuesta que se han de aplicar en los ajustes estructurales y destacamos el que nos llama la atención de "privatización de programas sociales, como salud y educación, invocando la necesidad de que sus costos sean recuperados" Pero si se reducen los programas sociales, de salud y educación ¿quién atenderá a las personas?, ¿cómo se pueden proponer estas barbaridades? "Las escuelas de los países de ingreso bajo y mediano podrían ahorrar costes y mejorar el aprendizaje aumentando el coeficiente profesor-alumnos. "No cabe duda de que con estas medidas se abaratarán los costos, pero no resulta evidente que el aumento de la ratio mejore el aprendizaje.

b. La educación para todos, pero más para los ricos y menos para los pobres

Sabemos que la educación completa, la básica y necesaria para comprender la vida, para interpretarla por sí mimo, para saber, ver, actuar en la transformación de uno mismo y de una realidad social es difícil y costosa. La verdad es que esta educación que da tanto poder personal, no suele ser conveniente para los poderosos ni incluso para los débiles, según explicaba el duque de Rivas, ya que cada uno debe tener la educación propia de su clase social. En 1.836 el Duque de Rivas afirma que la educación debe ser para todos, pero luego matiza diciendo que para todos, pero en el sentido de que sea distinta según las clases sociales y, como es lógico dentro de su lógica jerárquico-piramidal, habría que dar más a las clases acomodadas y menos a las clases pobres. Así justifica la enseñanza para todos porque "los progresos políticos están relacionados con los progresos de la ilustración. En vano pretenderemos ser libres si no somos instruidos... la primaria es aquella de la que ningún español debe carecer; la secundaria comprende aquellos conocimientos que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas". Esta idea la recalca cuando dice que "la enseñanza primaria y la secundaria se dividen su vez cada una en elemental y superior y de este modo queda establecida aquella escuela gradual para que cada individuo pueda llegar hasta el punto de instrucción que su posición social le permite". El Duque de Rivas, además de poeta, era responsable de Instrucción Pública tras el triunfo de los liberales en los años 30 del siglo XIX. Este planteamiento no parece muy coherente para un liberal que defiende públicamente la libertad para todos, pero cuando ejerce el poder, no lo hace para todos sino en beneficio de los que más tienen. Es más, este tipo de educación no puede favorecer la libertad, ni la movilidad social, con lo cual su función social es "la reproducción social" teoría que un siglo después demostraron Bordieu y Passeron.

c. El mercado de la educación.

Los dueños del mercado no toleran que haya tan potentes servicios como el de la educación y el de la salud, que no les den ganancias a ellos. El lucro y la ganancia individual no tiene límites. Por eso se

plantean ¿cómo convertir la educación en un producto del mercado? Para la construcción de este modelo de mercado educativo han dado varios pasos: el primero, ha sido tratar a las personas con indiferencia y de forma anónima; el segundo, poner a los estudiantes en contacto con los conceptos abstractos sin referencia concreta a su contexto y su cultura; y la tercera descuidar al profesor y limitarle, para que sólo pueda hacer tareas en serie, y por lo tanto, de instrucción y adiestramiento.

¿El mercado tienen una mano invisible que arreglará la educación?

Adam Smith, el padre del neoliberalismo, acuñó el principio del mercado y el valor de lo propio como valor central de la vida y explica que cuando te preocupas por lo tuyo sin pensar en los demás el mercado hará que una mano invisible arregle los problemas. El mercado tiene utilidad para los objetos, pero cuando utilizamos la lógica del mercado, de la compra y venta para las personas trae unas consecuencias desgarradoras. La solución que han encontrado para que las personas se muevan y participen en el mercado es tratarlas como cosas, como objetos, con lo cual se gana más, aunque se maltrate a las personas.

El trato impersonal te hace insensible a los demás.

García Roca nos ayuda y explica que "la indiferencia y el anonimato son las dos cualidades de la mercancía, aquello que permite convertir el mundo en un mercado. El elemento más deshumanizador que tienen hoy la realidad es la capacidad del mercadeo por producir marginalidad y, en consecuencia, sufrimiento. Al rodearnos la vida de artefactos, nos defiende de la mirada del otro, que es el origen de toda ética; al confundir el valor con el precio, lo mercantiliza todo: el trabajo, las flores, el amor, la religión, la piedad. Al enfatizar la eficacia como valor supremo, ha devaluado los procesos de crecimiento humano, la comunicación interpersonal, el encuentro amistoso y la donación gratuita. Para triunfar, el mercadeo necesita que seamos insensibles ante la capacidad de producir desigualdades, que seamos ciegos ante el poder de crear sufrimiento, que embotemos la sensibilidad ante otras dimensiones de la vida".

El contexto escolar produce un aprendizaje irrelevante.

La sociedad neoliberal refuerza una educación que sea abstracta y separada de la vida y que cosifica cada vez más a las personas y les preparara para la mercantilización y el mercado. Para Pérez Gómez: "por desgracia, en la escuela, el estudiante se pone en contacto con los conceptos abstractos de la disciplina de modo sustancialmente abstracto, sin referencia concreta a su utilidad práctica y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención.

La vida cotidiana como fundamento del aprendizaje.

La falta de la vida cotidiana en la acción educativa separa los sectores populares y les parta de su propia cultura y para manipularles mejor se incide más en lo virtual que en lo real. Miguel Escobar, profesor de la Universidad Autónoma de Méjico (UNAM) nos dice que "en este lugar *maravilloso* donde yo trabajo se aprende a *saber* por medio de la letra *muerta*, obligando a las personas a seguir un camino que no tiene más luz que la del pensamiento en sí mismo, la luz de la *letra muerta* que llega a través de una transmisión de conocimientos acabados, dogmáticos, fríos y estáticos: para copiarlos en la memoria, como si el pensamiento fuese una fotocopiadora. De esta forma las personas están obligadas a construir una *realidad virtual*, metiendo el pensamiento en una especie de *cárcel*, en donde está condenado a realizar un ejercicio gimnástico de abstracción, sin ningún vínculo con la realidad real. Este proceso se lleva a cabo en un espacio *terrorífico* de malestar e inseguridad, debido a que en este espacio se prohíbe hablar del mundo real, instalándose un *silen-*

cio de aceptación pasiva, que perdura durante muchos años, en donde se aprende una lección principal: Escuchar a los que *saben*. No pensar la realidad real. *Saber* sólo lo que la *letra muerta* dice... callar, no hablar ni actuar según nuestros pensamientos".

La complejidad de la sociedad actual nos hace a todos analfabetos, incluso a los profesores.

Cada día me siento más analfabeto a pesar de que no paro de estudiar, es como decía Sócrates de que "sólo sé que no sé nada". Esta dificultad cada día es más clara como nos informa Vila :"el papel y la tarea del profesor aparece cada vez más cuestionada. Paradójicamente, mientras su trabajo pierde valoración social sus responsabilidades se multiplican: tiende a desempeñar varios roles de forma simultánea, ha de acometer las reformas educativas y debe enfrentarse al fenómeno creciente de la indisciplina escolar, circunstancias que muchas veces le producen una enorme insatisfacción. Expertos y profesionales en diversas áreas analizan esta situación en el último informe de la Fundación Encuentro, junto con otras cuestiones de carácter educativo y social".

d. Las reformas de la enseñanza o la mercantilización de la educación.

Para los poderosos, los grandes estados capitalistas de USA, Reino Unido, etc. y para las organizaciones internacionales a su servicio como la OCDE, la UE, la OMC, el BM y el FMI todas las reformas son para mercantilizar la enseñanza y para convertir el servicio de la educación en un negocio. Han dado dos pasos: uno reformar para mercantilizar y dos, organizar negocios como el de las franquicias de enseñanza. Sobre las reformas, el belga Nico Hirt que ha participado en casi todos los foros sociales aporta que "la dualización del mercado laboral debe reflejarse en una dualización paralela de la enseñanza. Si el 50 ó 60 % de las creaciones de empleo no exigen sino trabajadores poco cualificados, no es económicamente rentable continuar una política de masificación de la enseñanza. Este es, y los pensadores de la economía capitalista lo saben bien, el punto más delicado de las reformas de la enseñanza. Al menos en el plano de la táctica política. En un documento publicado en 1.996 por los servicios de estudios de la OCDE, Chritian Morrison indicaba con una notable claridad y un cinismo cruel cómo los gobernantes tenían que hacerlo. Una vez examinadas algunas opciones irrealizables, el ideólogo de este organismo de reflexión estratégica del capitalismo mundial continuaba: "Después de esta descripción de medidas arriesgadas, se pueden aconsejar, por el contrario, numerosas medidas que no crean ninguna dificultad política(...). Si se les disminuyen los gastos de funcionamiento a las escuelas y universidades, hay que procurar que no se disminuya la cantidad de servicio, aun a riesgo de que la calidad baje. Se pueden reducir, por ejemplo los créditos para el funcionamiento de las escuelas o las universidades pero sería peligroso restringir el número de alumnos matriculados. Las familias reaccionarán violentamente si no se matricula a sus hijos, pero no lo harán frente a una bajada gradual de la calidad de la enseñanza y la escuela, puede ser progresiva y puntualmente obtener una contribución económica de las familias o suprimir alguna actividad. Esto se hace primero en una escuela luego en otra, pero no en la de al lado, de tal manera que se evita el descontento generalizado de la población".

e. Un modelo que triunfa si es bueno para los triunfadores económicamente, a lo mejor no es bueno para los que no han triunfado económicamente.

Dicho lo anterior de que todos pueden hacer aportaciones, es válido también para Kissinger el antiguo Secretario de Estado de USA. Ya que hace un discurso que consideramos lúcido a propósito de los modelos educativos ajustados a los participantes. "La globalización es otro nombre para la dominación norteamericana. Durante la última década Estados Unidos ha creado una riqueza sin precedentes... en términos económicos no podía haber sido mejor... éxitos de esta magnitud inevi-

tablemente inspiran la imitación... el único problema es que este modelo es únicamente apropiado para las circunstancias de Estadio Unidos al final del Siglo XX. Sin embargo nuestros políticos y nuestras escuelas de negocios tratan de exportarlo con entusiasmo, con los resultados mixtos que deberían haber sido previstos... El sistema de la economía global beneficia sobre todo a los países desarrollados; los países en desarrollo se quedan detrás, la propensidad del sistema global para crear crisis financieras cada pocos años... y cada crisis siendo más severa y más global que la precedente... Los remedios del FMI son invariablemente de más austeridad ampliando la brecha social dentro de cada país y ampliando la inestabilidad política– Si la comunidad internacional no encuentra medios para enfrentar esta situación el comienzo del siglo XXI puede estar enfrentando el mismo tipo de conflictos que caracterizaron el comienzo del Siglo XX".

No es lo mismo elegir como centro de la educación el dinero y el lucro para unos cuantos, que elegir a las personas como centro de la educación para todos

¿Con qué valores se trabaja cotidianamente en la escuela? Expresar las relaciones entre la escuela y la empresa capitalista es una necesidad para poder situar los proyectos en esa dirección o en la que se haya elegido, pues no es lo mismo elegir como centro de la educación el dinero y el lucro para unos cuantos, que elegir a las personas como centro de la educación para todos.

SE INCULCA EN LA ESCUELA...	PARA LUEGO EN LA EMPRESA...
Competitividad, agresividad	Ser el más rápido. No entretenerse en ayudar a nadie para sacar más prima.
Individualismo	No ser solidario con los demás: que cada uno se apañe. Así la empresa sale ganando.
Autoridad, jerarquía	Dar siempre la razón al jefe que, por el mero hecho de serlo, es superior.
Disciplina	Obedecer sin replicar
Falta de crítica	Hacer lo que te manden, aún sin saber por qué ni para qué.
Conformismo	No saber defenderse. Tener una actitud de sometimiento y acatamiento ante todo.
Miedo, inseguridad	Cumplir con lo que digan, porque así no te pasara nada y estarás bien visto por los de arriba. El que obedece no se equivoca. Miedo a reaccionar o protestar.
Paz y orden	"No te metas en líos".Siempre ha habido ricos y pobres
Consumo	Trabajar más para poder comprar más cosas
Desarrollo, progreso	Progresar teniendo trabajo y salud
Gratitud. La propiedad privada es un derecho	Agradecer al patrón el puesto de trabajo. Es lógico que tenga beneficios por el dinero que arriesga.

"Enseñanza a lo Claro"

Educación popular y sociedad del siglo XXI

La educación como hecho social y parte de los procesos sociales vive las tensiones y las esperanzas de la humanidad por eso vislumbrar los principales conflictos y los horizontes de esperanza nos colocará en los procesos emancipadores desde los que transformarnos y seguir construyéndonos como personas ciudadanas soberanas de esta humanidad del cuidado y del cariño, que por un lado está amenazada y por otra es el proyecto para vivir las cosas bellas por las que luchamos aquí y ahora. Los principios y los presupuestos políticos del Consenso de Washington y la OMC sólo sirven para los pudientes, los poderosos, los ricos, los capitalistas, los que controlan el mercado, en donde caben los súbditos, los siervos, los esclavos, los clientes, los consumidores. El Foro Económico Mundial es el lugar donde esos principios se defienden cada año en Davos. Las personas soberanas que viven la ciudadanía mundial no tienen sitio en los anteriores principios. Por eso se ha creado el Foro Social Mundial de Porto Alegre La educación y la escuela sufren un acoso brutal desde la derecha y la mercantilización y las privatizaciones y para defender el derecho a la educación surge el Foro Social Mundial de la Educación y en la Península Ibérica el Foro Social Ibérico por la Educación (FSIPE).

La construcción de la educación popular exige partir: de la vida cotidiana(primer apartado), de las personas, no del nivel del programa de contenidos; de la propia palabra de las personas populares, de la cultura viva y actual de los pueblos de la humanidad (apartado dos), de la distinción de valor y precio para disfrutar y defender los valores que la humanidad ha venido construyendo; del conocimiento de la situación económica y social, para vivir con sabiduría los procesos emancipatorios donde el cuidado y el cariño alienten el arte de autoeducarnos.

En este caminar mostraremos algunos pasos que nos han ayudado en nuestro sueño educativo. Paso uno: Esquema para visualizar los modelos sociales donde se puede situar la educación popular. Paso dos. Una educación a la medida de cada persona ciudadana soberana en el proceso de construcción del pueblo hacia el pueblo de la humanidad

Cuando se habla de solidaridad se habla de solidaridad sin justicia. Solidario, voluntario y ONG son términos que expresan la acción caritativa que está al servicio de los poderosos

¿De dónde parto para la comprensión de los modelos sociales para la construcción del esquema?

Tras nuestra experiencia en el barrio, en el trabajo educativo y en mi ciudad y la reflexión sobre esa experiencia desde los derechos humanos he ido construyendo mi cultura y esto nos ha permitido construir el siguiente esquema. He partido de los valores y contravalores (justicia, solidaridad y lucro), que percibo en los diferentes modelos sociales que hay en nuestra sociedad.

Solidaridad. Vemos que palabras como solidaridad, que según la RAE es la "adhesión circunstancial a la causa o empresa de otros" y nosotros añadimos de manera desinteresada económicamente. Esta palabra que expresa un valor positivo vemos que es usada por los poderosos de la sociedad de mercado, como si la solidaridad se hiciera sin justicia o que la solidaridad sustituyera a la justicia, es decir que cuando se habla de solidaridad se habla de solidaridad sin justicia. Solidario, voluntario y ONG son términos que expresan la acción caritativa que está al servicio de los poderosos. Veamos el caso del barrio de El Vacie (Sevilla) donde había 200 niños sin escolarizar. Una ONG la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) comunica lo que está ocurriendo a los medios de comunicación. Ante estas informaciones la autoridad llama a la APDHA y le dice si hay ese problema

que lo resuelvan, que para eso están las ONGs. La APDHA le dice que estas personas tienen derecho a la educación, aunque sean pobres, pues son ciudadanos y no deben ser objeto de atención por los solidarios, sino por los servicios públicos como corresponde a un Estado de Derecho. La autoridad ofrece 6 millones de pesetas a la APDHA para la primera tarea de escolarización y, ante la negativa, la autoridad busca una ONG afín. Por desgracia, para algunos la solidaridad ya no es un valor positivo, como nosotros pensamos, pues consideramos que la solidaridad es buena, después de practicar la justicia y que sólo se puede ser solidario cuando se tiene trabajo. Pero lo que parece significativo es que la educación, pueda ser abordada desde la justicia, que permite dar a cada uno lo que le corresponde como derecho, desde la solidaridad o desde el lucro, que da ganancia o provecho, desde la codicia como un afán excesivo de riquezas, es decir, desde diferentes modelos sociales.

Veamos otro hecho para ver lo difícil que resulta descubrir las trampas que se cubren desde la palabra solidaridad. En una de mis clases aparecen profesores y personas de dos centros de adultos. Al intervenir leyendo textos brillantes algunas mujeres alfabetizadas del centro que lleva una ONG alabo a las mujeres y a la maestra presente por lo que acabamos de ver. Tras mi intervención un señor alfabetizado en un centro público indica que estas mujeres tienen derecho a la educación y que deben ser atendidas adecuadamente. Ante esta intervención hablamos con la profesora del centro de la ONG y descubro que esta persona bondadosa, que yo alababa ha asumido el papel que marca el neoliberalismo de practicar la solidaridad bondadosa y no practicar la justicia, pues la chica al ocuparse de lo caritativo no lucha por la justicia, pues ella está parada y tiene derecho al trabajo.

El análisis nos permite ver como se aborda un hecho social, como es la educación y como éste puede ser abordado desde diferentes valores o contravalores y desde diferentes modelos, por esto hemos tratado de distinguir la diferencia entre la justicia, la solidaridad o el lucro. El esquema muestra la coherencia entre las distintas dimensiones de la realidad dentro de los modelos sociales.

Paso dos. Una educación a la medida de cada persona ciudadana soberana en el proceso de construcción del pueblo hacia el pueblo de la humanidad.

Descripción de otros hechos. Son innumerables las experiencias significativas, que para la mayoría no existen, que no salen, porque el sistema mediático controla lo que favorece al mercado y rechaza lo que perjudica al mercado. La autoformación de las personas se hace durante toda la vida, se hace de una forma consciente y con intencionalidad por medio de la educación formal y de la educación no formal y de una manera inconsciente y sin intencionalidad educativa por medio de la educación informal, es decir, por medio de la socialización. En general, los profesores hablamos y hacemos más educación formal, porque es de la que más sabemos, pero la influencia en la autoconstrucción de la persona no es menor en la educación no formal e informal. Los hechos educativos se impulsan cuando se tiene presente todo lo que hemos dicho anteriormente y poniendo todas las capacidades no sólo para aprender a dar respuestas prefijadas por otros, sino para dar respuestas propias.

En la educación formal, donde he pasado muchos años, teniendo en cuenta que he trabajado en siete empresas distintas, nunca hice exámenes, siempre traté de mantener un trato personal, aunque he tenido cursos de 130 estudiantes y cursos de siete. Es decir, que he pasado de una enseñanza elitista y minoritaria a una enseñanza masificada, no democrática, como han dicho otros, pues la democrática ha de permitir la relación personal. La relación personal tiene dificultades y encuentra resistencias. Los estudiantes me suelen decir que por qué me empeño en plantear

1.-Marco	Democracia (1)	Democracia representativa Democracia sustitutiva(21)	Sociedad de mercado. Neoliberalismo(31)
2.-Valor	Justicia(2)	Solidaridad(22)	Lucro .Codicia. Solidaridad sin justicia(32)
3.-Genera	Derechos(3)	Prestaciones sociales voluntarias(23)	Prestaciones arbitrarias(33)
4.-Organiza	Estado de Derecho(4)	ONGS(24)	OSGS(34)
5.-Rol de los participantes	Ciudadano(5)	Voluntario(25)	Súbdito. Explotado Propietario(35)
6.-Cultura	Participativa. Emprendedora Creativa (6)	Colaborativa Consumidora(26)	Sumisa. Alienada. Especuladora(36)
7.-Finalidad práctica	Transformar(7)	Reproducir(27)	Excluir Marginar (37)
8.-Saber	Político. Etico(8)	Técnico(28)	Para la economía especulativa. Para la competitividad ilimitada(38)
9.-Actitud	Amor. Posibilidad(9)	Comprensión y compasión(29)	Odio. Rivalidad. Miedo. Agresividad(39)
10.-Comunicación	Horizontal. Bidireccional Realidad real	Realidad real. Realidad virtual(30)	Vertical. Unidireccional Realidad virtual (40)
11.-Ámbito	Universal. Mundial(0)	Primer Mundo(01)	Elitista. Localista(02)

Esquema para situar la educación popular

unos procesos educativos personales. Les digo, que yo había creído, que la educación trataba de las personas o ¿es que lo fundamental es hablar y hablar en abstracto, hablar de los recursos didácticos como la tiza, la pizarra, para que luego se repita en un examen? Para la educación formal en el FSIPE hizo aportaciones importantes María Angeles para la vida cotidiana de los centros escolares. También fue muy significativa la intervención de Pedro Macho donde explica que en la práctica y en teoría en Euskadi se ha optado porque la escuela pública, vuelva al siglo XIX y se convierta en un elemento de apoyo a la escuela privada y sobre todo indicó que este modelo se tratará de impulsar en el resto de España. Hace unos meses hemos participado en la lectura de una investigación sobre la famosa experiencia educativa de Riotinto donde se desarrolló un proceso, tanto en enseñanza primaria como en secundaria, de enseñanza individualizada o personalizada como la llamaban ellos de una fertilidad educativa fenomenal, según demuestra la investigación, pero que era comprobable al escuchar a los mineros y a las personas que asistieron tanto de los pueblos de Riotinto, Nerva, como de otros lugares por donde están repartidos los que participaron.

En la educación no formal, donde también he pasado muchos años, tanto en las asociaciones de madres y padres, en la asociación de vecinos, en las coordinadoras de educación de adultos, en los movimientos de renovación pedagógica, cola-

borando con los sindicatos; en general con las organizaciones populares a la par que con las organizaciones universitarias de cierto elitismo tanto en el ámbito nacional como internacional. Entre las nuevas organizaciones también resultó significativa, en el FSIPE, la organización impulsada desde un pueblo abandonado, Amayuelas de Debajo de Palencia, donde los campesinos se reúnen para impulsar una cultura rural propia y tras varios años de acción y reflexión acaba de crear la Universidad Rural Paulo Freire que coordina el pastor Jeromo Aguado, que están en la onda de Vía Campesina, la organización mundial de campesinos y que fue uno de los convocantes del Foro Social Mundial de Porto Alegre.

En general, los profesores hablamos y hacemos más educación formal, porque es de la que más sabemos, pero la influencia en la autoconstrucción de la persona no es menor en la educación no formal e informal

En la educación informal o en los proceso educativos que genera la socialización es constante la presencia de está educación informal, pero quizás se comparte poco. Hace unas semanas llamo a Sevilla y me dicen que estaban apoyando a unas personas mayores del barrio de S. Bernardo, que se habían encerrado en un edificio nuevo que llevaba tres años cerrado, mientras había gente con las casas cayéndose se consigue un acuerdo para solucionar este problema. Tras dos semanas de encierro rodeadas por la policía se consigue una solución para estas personas y al mes siguiente se hace una fiesta en la plaza del Pumarejo, donde las personas que han encontrado la solución a su problema cantan una sevillana donde cuentan su proceso emancipatorio. Estos hechos son el fruto de un grupo de personas que en la plataforma de El Pumarejo ha debatido ampliamente la situación de los inquilinos más débiles, ha elaborado alternativas y ha impulsado soluciones a dicho problema. Estos procesos sociales se han desarrollado para mejorar la situación de las personas y de la sociedad sevillana. No había una intencionalidad educativa, pero sabemos que cuando las actividades se hacen mejorando las personas se está educando, que es perfeccionar lo humano, y como aquí es en la ciudad y se está consiguiendo un poder ciudadano, aquí se ha producido un profundo proceso de educación popular. Lo que acabamos de decir del barrio de San Bernardo, podríamos decir de los barrios de La Barzola, de la Bachillera, de Triana y de numerosos barrios de la ciudad. Pero el proceso profundo no es conocido ni por las personas de los barrios contiguos. Las organizaciones populares están en situación ruinosa en los procesos de educación popular, pues los sindicatos dominantes y las federaciones vecinales se han acomodado al igual que la sociedad, han abandonado todos los procesos impugnadores y transformadores y la rutina reina en las manifestaciones y en las acciones de protesta, además de haber desaparecido los procesos de debate. Casi han desaparecido las escuelas de verano organizadas por las organizaciones de los profesores, de padres y de vecinos. En cambio han aumentado las organizadas por las instituciones oficiales. Nuevas organizaciones salen constantemente, pero las nuevas organizaciones avanzan con debilidad e inseguridad y sabemos que de entre éstas aparecerán soluciones que posibiliten la participación y la transformación que tanto necesitamos. Entre las nuevas organizaciones sociales están el Foro Social Mundial y todos los foros territoriales y especializados que se vienen desarrollando por todas partes. En este sentido se ha realizado hace poco el I Foro Social Ibérico por la Educación (FSIPE) en la ciudad de Córdoba, que como tal ofrece una gran riqueza por las aportaciones de sus participantes, pero que se ha limitado bastante a ser un foro más escolar, que social, es decir que ha dominado más la educación escolar que la educación popular que en otros foros he palpado y vivido.

¿Podemos ser sujetos de los procesos sociales e históricos en este tiempo?

Nunca me he planteado generar procesos para educar sólo a los estudiantes, me he planteado procesos para que nos autoeduquemos los estudiantes y los profesores, o por lo menos yo junto con los estudiantes, o junto con los padres o junto con los vecinos o junto con los otros profesores de adultos, etc. Para ser sujeto social tengo grandes dificultades, pues en mi soledad ante la máquina de la televisión sólo encuentro mi soledad que me impide separarme de la máquina mediática, porque no es mediática, no es un modelo de comunicación horizontal. Para ser sujeto social, tengo que estar en conexión con otros, con los que compartir mi experiencia humana, mi reflexión, con los que pensar alternativas y con los que impulsar proyectos emancipadores. Además tengo que hacer todo esto disfrutando, porque si luchamos por cosas hermosas tenemos que hacerlas aquí y ahora, si no, no vamos por buen camino.

Nunca me he planteado generar procesos para educar sólo a los estudiantes, me he planteado procesos para que nos autoeduquemos los estudiantes y los profesores

Referencias

Albarrán, A. y del Río, E. *La enseñanza a lo claro*. Edit. Popular

Boff, L. "La carta de la Tierra". Rebelión 7-XI.2005

Empa, E. "Educación: la rebelión de los privilegiados". Rebelión 1-XII.2005

Escobar, M. "Don Durito" Diálogos, Nº 17 Barcelona

Diez-Alegría, J.M. "El neoliberalismo". UTOPIA nº 24, 2001 Madrid

Gorostiaga, J. (2001). La construcción de las utopías desde la cultura y la educación. En Carlos Núñez, *Educar para construir el sueño*. ITESO, Guadalajara

Hirt, N. "Los tres ejes de la mercantilización escolar". Cuadernos CAUM 2.002

Michea, J.C. (2.002). *La escuela de la ignorancia*. Acuarela Libros.

Millás, J.J. "Definiciones" El País 2-XII-2.005 Madrid.

Pérez Gómez, A. I.(1.998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Sábato, E. "Hay que nombrar la verdad". El País, 10 mayo 2.002 Pág.42

Salinas, P. *La voz a ti debida. Razón de amor*. Clásicos Castalia, Madrid

Sampedro, J.L. (2.002). *El mercado y la globalización*. Edit. Destino, Madrid

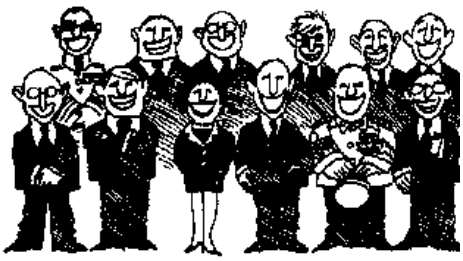
Sampedro, J.L. "Lo importante es vivir". Rebelión 13-IX-2.005

Tello, S. "Sampedro denuncia "las trampas" de la globalización". Diario Sevilla Tertsch, H. "Humbold en Madrid". El País,13 Diciembre de 2005. Madrid.

Vila, D. "Un informe analiza la situación de la enseñanza". MUFACE, 183.

MIEMBROS DE LA FAO REUNIDOS EN ROMA PARA TRATAR DE RESOLVER EL PROBLEMA DEL HAMBRE EN EL MUNDO.

MIEMBROS DEL CONSEJO DE SEGURIDAD DE LA ONU REUNIDOS EN NUEVA YORK PARA TRATAR DE RESOLVER EL PROBLEMA DE LA ACTUAL INSEGURIDAD GLOBAL.



MIEMBROS DE LA OIT REUNIDOS EN GINEBRA PARA TRATAR DE RESOLVER EL PROBLEMA DE LA DESOCUPACIÓN MUNDIAL.

MIEMBROS DE UNICEF Y DE LA OMS REUNIDOS EN PARÍS PARA TRATAR DE RESOLVER PROBLEMAS COMO: LA NIÑEZ SIN EDUCACIÓN, EL DESAMPARO SANITARIO Y LA CRECIENTE ESCASEZ DE AGUA QUE AFECTA YA A VARIAS ZONAS DEL PLANETA.

MIEMBROS DE LA FAMILIA ROSALES REUNIDOS EN VILLA TACHITO PARA TRATAR DE RESOLVER SUS PROBLEMAS DE: HAMBRE, INSEGURIDAD, DESOCUPACIÓN, IMPOSIBILIDAD DE MANDAR LOS NIÑOS A LA ESCUELA, NO CONTAR CON ASISTENCIA MÉDICA, NO TENER AGUA CORRIENTE EN LA CASA, NI.....

La oposición a la reforma educativa en Venezuela y en el Estado español[1]

Belén Gopegui
Escritora

A lo mejor alguna persona del PSOE, tal vez un cargo medio, o algún diputado o diputada, o un simple militante, lo ha pensado. A lo mejor han comentado incluso en voz alta que, en el Estado español, la oposición de derechas se está pareciendo cada día más no sólo a los grupos que apoyan a Bush sino también a la oposición de derechas venezolana.

Al fin y al cabo beben de las mismas fuentes. En un seminario realizado en Dallas, Estados Unidos, en 2003, la venezolana Rosa Amelia González de Pacheco hablaba en estos términos sobre las movilizaciones hechas bajo el lema "con mis hijos no se metan" por parte de la llamada sociedad civil: "La protesta educativa", decía, "logró algo que parecía imposible: movilizar a sectores de la población que se encontraban al margen de lo público". De modo no tan distinto el Foro Español de la Familia, en unión con el Partido Popular ha logrado movilizar a personas que jamás se habrían molestado en acudir a una manifestación.

Aquellas marchas y concentraciones de la oposición venezolana protestaban por las medidas del gobierno de Hugo Chávez destinadas a que las propuestas de izquierdas en educación no se convirtieran en papel mojado, cuestión que no parece haber preocupado al PSOE.

Sé que en el entorno de una izquierda diremos confusa hay quien dice no tener claro cuando algo es "de izquierdas" y cuando no. Sin embargo, en la derecha las dudas no son tales. Durante un programa de televisión Liliana Hernández, diputada de uno de los partidos que hoy forman esa oposición de derechas venezolana a la que cada vez se parece más la oposición española, lo explicaba sin rubor. En referencia a la discusión sobre las reformas educativas en Venezuela, decía: "Yo decidí qué iba a estudiar, cómo me quería desarrollar, en qué área me quería desarrollar. Y digamos que la única limitación que tiene hoy en día un joven venezolano es la limitación económica de su hogar, que es lo único que no permite que se desarrolle al nivel que quisiera; pero es la única que se puede permitir, el resto no".

En efecto, con respecto a la educación la derecha defiende que las limitaciones económicas se pueden permitir, mientras que la izquierda defiende que no: esas

[1] Intervención en el Ateneo de Madrid en el marco de las jornadas sobre "El papel de los movimientos sociales en la transformación de la sociedad", 18 de diciembre del 2005. (Fuente: Rebelión)

limitaciones no se pueden permitir. La izquierda defiende que la educación es un bien general, tan general que si una sola persona no puede acceder a ella por dificultades económicas, entonces no se está hablando de educación. Tan general que, por supuesto, cuando se habla de educación no se habla de edificios en donde encerrar a los adolescentes de los suburbios para que no molesten sino que se habla de una educación para todos y todas, es decir, de una buena educación para todos y todas, porque donde no hay educación buena no puede haber libertad, y la izquierda defiende la libertad para todos y todas, mientras que la derecha, como es sabido, defiende la libertad para aquellos que se la pueden permitir.

Pues bien, en 2001 la oposición venezolana decidió que con los privilegios de sus hijos nadie se metía y salió a la calle. A algunas personas del PSOE se les ha podido ocurrir que aquí la derecha ha seguido el mismo modelo. La diferencia está en que cuando la derecha hizo eso en Venezuela, el gobierno movilizó a sus partidarios, que eran muchos, y su presencia masiva en la calle volvió pequeñas, escuálidas, las movilizaciones de la derecha.

En el Estado español ha pasado algo muy distinto. Aquí la derecha ha salido a la calle y el gobierno del PSOE se ha sometido a sus criterios, y en absoluto se le ha ocurrido convocar él a quienes querían una ley educativa de izquierdas.

En el Estado español sucede una cosa extraña. El partido en el gobierno y el periódico que le apoya y en cierto modo lo dirige, son en teoría de izquierdas. No obstante resulta innegable el hecho de que el gobierno del PSOE y el periódico El País están promoviendo y llevando a cabo una política de derechas, también en educación.

Un ejemplo elocuente es el editorial de El País del 27 de Noviembre de este año donde, con extraordinaria desfachatez, se dice que llevadas las propuestas de la derecha a sus últimas consecuencias "el sector concertado tendría garantizada la homogeneidad social del alumnado, y también ideológica, por la obligación de aceptar el ideario educativo, y se consolidaría un sistema clasista, con un grave riesgo de que se formaran guetos escolares".

Digo que la desfachatez es extraordinaria porque, en los últimos treinta años en España ni el PSOE ni el PP, que en materia educativa se ha limitado a profundizar en el camino del PSOE, han hecho nada por romper cuanto de clasista hay en el sistema educativo.

Lo que ese editorial anuncia como un futuro amenazante es el presente que tenemos, es el presente que construyó el PSOE y reafirmó el PP.

No hay justicia por lo que respecta a la educación en España, como sí pudo llegar a haberla en cambio en sanidad, si bien hoy esa posibilidad se está arrojando a la basura. Con un cinismo que roza el ridículo los editorialistas de El País se escandalizan de que los fondos públicos pudieran servir para financiar la exclusión social, cuando resulta evidente que las aportaciones públicas a los colegios concertados que conocemos han sido y son exactamente eso, exclusión social financiada con fondos públicos.

Para que la educación dejara de ser clasista en el Estado español se necesitaría una revolución, escrita con minúsculas, si se quiere, pero una verdadera revolución capaz de afrontar la absoluta falta de expectativas de un altísimo porcentaje de la población infantil y juvenil.

No era ésta la intención del borrador de la LOE socialista, y lo que es más grave, cuatro días después de aquel editorial que nos amenazaba con el presente que estamos viviendo, un nuevo editorial anunciaba: "El diálogo funciona", es decir, la oposición de derechas, bajo el engañoso manto del consenso, había conseguido sus demandas, y digo engañoso porque cuando lo que hay en juego son dos proyectos políticos diferentes no hay consenso posible, es más, no debe haberlo.

En 2003, el dirigente venezolano de derechas Leonardo Carvajal criticaba la ingenuidad de "presentar la propia impaciencia como argumento teórico". Lo hacía citando a Lenin, porque también suele ocurrir que la derecha no ha tenido empacho en aprender de Marx y Lenin mientras que a cierta izquierda española, confusa y amedrentada, jamás la veremos no ya nombrar sino siquiera leer a Lenin, sentiría vergüenza y pánico. Carvajal citaba esa frase por experiencia propia, ya que tras haber sido nombrado ministro de educación durante el golpe de Estado, la realidad le mostró que su nombramiento además de obedecer a la barbarie, había sido un espejismo impaciente. Pues bien, después de la cita Carvajal añadía: "Debemos estar todos vigilantes para no abandonar nuestro campo, nuestra estrategia, constitucional, pacífica, democrática y electoral". Pero sus palabras cayeron en saco roto hasta tal punto que hace diez días se ha visto impelido a criticar públicamente "la lógica de aquellos partidos políticos que, una vez logradas once condiciones de las doce que le solicitaron al árbitro electoral, decidieron intempestivamente retirarse de la contienda".

Algún día algún cargo público relevante se atreverá en Europa a denunciar maniobra de la oposición venezolana, maniobra que si a alguien debiera haber resultado especialmente infame es precisamente a los países que propugnan la democracia formal. Aquí el PSOE ha guardado silencio mientras su observadora electoral hacía comentarios contradictorios. Preso en su jaula de oro compuesta por empresarios, banqueros y grandes medios de comunicación, el partido socialista obrero español calla porque el periódico que le apoya aplaudió el golpe de Estado en Venezuela. Calla porque su ley de educación se parece mucho más a ley que querrían las oposiciones venezolanas y españolas que tanto se parecen, que a la ley que él reclamaba en la calle cuando no estaba en el gobierno, y esto por no hablar de cómo, con la excusa de la Convergencia Europea, prepara la venta al capital privado de la realidad y el sentido de la enseñanza universitaria.

El PSOE lleva años intentando convencer a la sociedad de que es el partido de todos los grupos sociales aunque esos grupos tengan aspiraciones antagónicas. Años jugando a que ellos son los de salir de la OTAN y los de entrar, los de a favor del aborto y los de en contra, los de la educación pública y los de la concertada, los monárquicos y los republicanos. Por eso no llamó a movilizarse a todas las personas que estuvieron con él contra la ley educativa del PP, porque es un partido capitalista que sigue rentabilizando el malentendido de su nombre, de tal modo que una buena parte de sus votantes aún piense que vota a un partido de izquierdas.

Algo parecido a lo ocurrido con el sector institucional de Izquierda Unida, que se ha abstenido en el Parlamento, esto es, que no ha sabido decir ni sí ni no a la ante ley que decide cómo va a ser la educación en este país.

Si no fuera por la capacidad que tiene el PSOE de hacernos daño con sus leyes educativas, sus reformas laborales, sus medidas presupuestarias, si no fuera por eso sentiríamos compasión de ese partido encerrado en su jaula de oro. Compasión de ese partido que cada vez puede contar menos con los votantes de derechas y que no sabe qué decirles a los votantes de izquierdas. Confía en el malentendido. Lleva años confiando en el malentendido pero quizá un día no le permitan seguir haciéndolo.

Acaso un día la impaciencia del PP sea tan alta que rompa la baraja como la ha roto la oposición venezolana ante el silencio culpable del PSOE. Entonces puede que el PSOE pida ayuda a los suyos. Y puede que no sepa quiénes son. Porque en Venezuela existen quienes participan en las Misiones Educativas y ven cómo la democracia en medio de las presiones procura extenderse por los barrios, las comunidades, las empresas de producción social. Existen quienes comprueban cómo los fondos públicos están dejando de servir para financiar la exclusión. Existen quienes creen, al contrario que Lilian Hernández, que la limitación económica no se puede permitir y, con todas las incertidumbres y dificultades luchan junto al gobierno y trabajan y avanzan para que así sea.

Pero en el Estado español quién apoyará al PSOE cuando la derecha le deje solo, cuando el periódico El País le abandone a cambio del mejor postor, cuando los privilegiados prefieran a una oposición de derechas dispuesta a garantizar sin el menor disimulo que "con los privilegios de sus hijos no se metan", y los empresarios quieran que les vendan las universidades y la formación y la mano de obra de los estudiantes más baratas todavía, pues aunque el PSOE parece haberlo olvidado, para el capital los privilegios nunca son suficientes.

Puede llegar a ocurrir que cuando el PSOE grite: ¡el lobo, el lobo!, no encuentre a los países de izquierdas a los que ha menospreciado o traicionado, ni a los países de derechas que le habrán traicionado a él, ni a las personas de izquierdas, que ya no podrán creerle; puede que encuentre sólo el fruto de tantos años de legislatura: una sociedad sin proyecto, individuos dispuestos a despedazarse por no perder los propios privilegios en algunos casos, los propios derechos en otros, y a veces por mero instinto de supervivencia.

Dentro de poco hará diez años del día en que Hugo Chávez puso en marcha su propuesta de proyecto de transición "indetenible, democrático y revolucionario". Mientras la oposición venezolana recurre al juego sucio para intentar detenerlo, y la oposición española la observa complacida, aquí el Partido Socialista en el gobierno renuncia a aprender nada de la revolución bolivariana. Sólo distintas organizaciones dispersas, latentes, pero más capaces que nunca de crecer, unirse y multiplicarse empiezan a construir un proyecto que se oponga a la derecha no desde otra derecha sino desde el socialismo revolucionario.

Yo no estoy aquí para educar a nadie

Beatriz Murillo Romero
Profesora de Educación Secundaria en el IES s. XXI de Leganés

Escucho a menudo, con resignación unas veces, con tristeza otras, y con disgusto las más, esta frase en boca de la mayoría de mis compañeros profesores.

Los que nos movemos en el terreno de la secundaria hemos ido comprobando, año tras año, centro tras centro, que, al parecer, la labor de un docente no pasa por la educación, lo cual no deja de sorprenderme.

Sin embargo, fue mucho más descorazonador para mí el día en que mis alumnos de 3º de la ESO comentaron en clase que nada de lo que aprendían en el instituto les servía en la calle, si acaso, para hacer una carrera. Sentí entonces que, a pesar de nuestros ímprobos esfuerzos por hacerles llegar los distintos conocimientos de las diversas materias, y aún en el caso de que estos llegaran en perfectas condiciones hasta ellos, aquello no era suficiente, es más, se les quedaba corto para la vida.

Y debía ser cierto aquello que decían mis chavales. Basta con mirar el tipo de individuo que esta sociedad implacable de mercado está fabricando con nuestra complicidad. Y me di cuenta de cómo una escuela que no educa, que sólo enseña, es un arma cargada de futuro, pero del malo.

La escuela le ha dado la espalda al mundo. Se ha olvidado de las personas y se ha centrado en los saberes. Mientras por la pizarra pasan inmutables las ecuaciones de 2º grado, la geografía política de África, las fuentes de energía, el Cid y toda su mesnada, discurren en paralelo, sin punto de fuga posible, como miembros de un orquesta aparentemente desconcertada, los intereses económicos de Repsol en Bolivia, la valla de Melilla, la reforma de la ley laboral o el aniversario de nuestra monarquía parlamentaria.

No pretendo con esto despreciar el conocimiento. Cuanto más sabemos del mundo, más podemos aprehenderlo y es nuestra obligación dar a ese público hambriento, que son nuestros alumnos, saber del bueno, y dotarles de las mejores herramientas para que, necesitándonos cada vez menos, lleguen a él.

Sin embargo, los ciudadanos del futuro, aún muy bien enseñados, pero no educados en un pensamiento crítico, no tendrán herramientas suficientes para enfrentarse a esta vida y tras el enfado lógico de la ira de los justos, asumirán la consigna expandida como un mantra desde todas las televisiones: ante las obras de la M-30 de Madrid, paciencia.

La paciencia es la receta de los poderosos para aquellos a los que oprimen para evitar que se rebelen. Ha sido así desde siempre. Unas veces como pasaporte reli-

gioso a la vida eterna, otras, como antesala de un golpe de suerte que nos haga ascendender al cielo de los pudientes.

La paciencia es una buena cualidad. En lo personal. También lo son la tolerancia a la frustración, la asertividad, la autoestima o la independencia.

Pero el aula, cuando sólo hay enseñanza, se desentiende de todo lo afectivo y emocional. En cambio, como reflejo fiel del mundo en que vivimos, se inunda de actitudes que tiñen toda la actividad docente, hasta la cognitiva, por mucho que lo obviemos, preocupados como estamos por acabar el temario.

Trabajamos, pues, a diario, sin quererlo saber, con el concepto absurdo de la prisa, del usar y tirar, de la competición, de la búsqueda de la eterna juventud, de la inmediatez, del consumismo feroz, del individualismo, del desprecio a la cultura, al otro, a los sentimientos.

Es el enemigo enmascarado que entorpece el proceso de enseñar y aprender. Contra ese enemigo, yo no conozco mejor alternativa que educar, por más que sea un proceso dificultoso y lento, un riego por goteo.

Quizá educándolos, y doy un argumento ahora para los más pragmáticos, además de formar su persona, no sólo su cerebro, sean más propensos a querer aprender. Quizá entonces, aprender cosas se llene de sentido para ellos, quizá entiendan por fin para qué están en la escuela, y que el objetivo no sea, por favor, conseguir de mayores un mejor trabajo.

Muchos pensarán que los profesores no somos psicólogos ni tenemos por qué serlo y volveríamos nuevamente a lo conceptual. Entenderíamos que todo el campo emocional sólo tendría cabida en la escuela si se afronta desde lo cognitivo, desde la teoría. En realidad, todo lo dicho antes se educa, en su mayoría, mediante algo tan sencillo como el trato personal y unos límites claros.

Si en un futuro lejano, de ciencia ficción, la escuela fuera virtual, es decir, que cada alumno asistiera a clase, desde su casa, conectado a un terminal de ordenador, podríamos enseñar y hasta educar desde las ideas, pero nunca desde lo afectivo y está demostrado que el aprendizaje humano, para todos, adultos y adolescentes, se hace desde lo emocional: aprendemos mejor aquello con lo que tenemos un vínculo personal. Basta vernos a nosotros mismos como alumnos cuando nos obligamos a hacer un curso de formación del profesorado.

Una alumna de 2º de ESO, en la hora de tutoría, pidió que los tratáramos como personas. Argumentaba que ellos no eran tornillos en una cadena de montaje y se quejaba de que algunos de sus profesores pasaban por el aula sin tener apenas relación con ellos.

Creo que todos los docentes hemos vivido momentos en que la realidad, por mucho que la marginemos al otro lado de la valla, se nos ha colado de lleno en clase ¿Cómo se sigue adelante el día después del 11-M en Madrid, sin explicarles a los alumnos otra interpretación posible y que ellos elijan la que prefieran? ¿Es prioritaria la materia el día que regresa a clase la alumna cuyo padre ha fallecido? ¿Puede el grupo clase continuar como si no pasara nada, borrando para siempre al compa-

ñero que ha acabado ingresando en un centro de menores, o pasando por alto la presión sorda hacia algún alumno por su tendencia sexual?

Creo que ninguno de nosotros lo hemos hecho. O no deberíamos.

En mi instituto actual falleció uno de los conserjes de la tarde a principios de Diciembre. Una flor de pascua en el hall con un cartel de No te olvidamos, más unas palabras de recuerdo en el último claustro del trimestre, han sido nuestro simple homenaje particular.

A los que consideran que la escuela debe enseñar y no educar, por un lado les diría que estuvieran tranquilos, por otro, que despertasen.

Tranquilos, porque nuestro modelo educativo cumple a la perfección esta premisa. La LOGSE enarboló, en el papel, la bandera de lo educativo a través de las materias transversales y el aprendizaje comprensivo, entre otras novedades. El paulatino desfile de leyes educativas (LOPEC, LOCE, LOE) ha ido destruyendo cada vez más estas iniciativas, que desde luego no eran una alternativa veraz, ni desde la financiación ni desde la formación del profesorado. El sistema educativo, cada vez más, consagra la máxima de la enseñanza frente a la educación. Así lo demuestra la creación de itinerarios segregadores de alumnos en función de sus capacidades, la presión por parte de inspección exclusivamente con respecto a los papeles, o el aumento de la ratio ¿Cómo es posible enseñar en buenas condiciones, y no digamos ya educar, en un aula con treinta alumnos? Calidad de la enseñanza.

Asentada en una contradicción impuesta, la escuela se ve instruyendo en las distintas áreas de conocimiento, impotente ante fenómenos como el acoso escolar, el aumento de la tasa de obesidad entre adolescentes, la violencia juvenil, la segregación racial, o el analfabetismo funcional. Quizá no sea exactamente la enseñanza lo que está fallando.

Bien es cierto que no tiene la culpa de todo esto la escuela. Antiguamente estos fenómenos no se daban, la educación se recibía en casa y la instrucción funcionaba a las mil maravillas. Nos olvidamos de que, antiguamente, el bachillerato lo cursaba sólo una parte de la población, con unas características específicas. Es la misma élite que hoy da clase a una masa que el sistema capitalista ha ido empobreciendo, marginando y embruteciendo. Gran parte de esa élite no entiende la forma de vida de sus clientes y los atiende al margen de sus necesidades.

Bajo el criterio democrático de extensión de la educación a toda la población y respondiendo al hecho constatable de un alargamiento de la adolescencia en nuestros jóvenes, la escuela se ha hecho imprescindible como herramienta educativa social, muchas veces una labor ingrata. Como David contra Goliat, el propio sistema económico que nos aplasta, nos exige solucionar el problema de hostilidad y despersonalización que genera.

Y aquí es donde viene la parte del despertar a la que aludía antes. No es verdad que la escuela no eduque, muy al contrario, la propia estructura mezquina de los centros educativos, da una educación poderosa al alumnado, la confirmación de todas las claves brutales que les esperan fuera: el individualismo atroz a la hora del reparto de

grupos y horarios entre profesores, la venta en la cafetería de chucherías y refrescos (productos que disparan la tasa de obesidad entre los jóvenes, en detrimento de una alimentación más sana ¿Qué pasó con el clásico bocadillo del recreo?), el sistema laboral precario de los profesores interinos, la falta de comprensión ante los problemas personales, la escasísima participación del profesorado en actividades extraescolares, los concursos literarios financiados por la coca-cola, las charlas esporádicas del ejército para conseguir reclutas, la falta de medios, etc.

A pesar de ello, la escuela pública, sin premeditación alguna, posee un elemento educador de un enriquecimiento indiscutible: el contacto con personas de distinto nivel social, ideologías, religiones, opiniones y ahora también, países. Esto supone una ventaja con respecto a la escuela privada y concertada, por más que algunos lo vean como un elemento perturbador en la formación de sus hijos, incluidos aquellos docentes que, rechazando las condiciones laborales de la privada-concertada (más horas de trabajo, menos sueldo), optan por trabajar en la pública, pero llevan a sus hijos a estas escuelas gueto, en aras de un mayor nivel y una mejor educación. La misma que con su actitud, muchos de ellos, le niegan a sus alumnos.

Pero ¿Cómo se aprende entonces la capacidad de ponerse en el lugar de otro? ¿Cómo se aprende a discurrir sobre la diversidad del mundo en un ambiente monocorde de alumnos y profesores?

La concertada ganará siempre la batalla de la enseñanza porque la ideología global social utilitarista no pone su mira en hacer de sus hijos o alumnos mejores personas, sino en cuánto más competitivos van a ser, si tendrán éxito o no en la jungla ¡Qué difícil les resultará a aquellos alumnos, aparentemente no educados, pero sí enseñados, con una escasa formación personal, afrontar que no han triunfado en la vida!

Mi exitoso alumno de 1º de ESO, que dedica horas y horas a estudiarse de memoria una enciclopedia de anatomía, rompe en pedazos los trabajos que no le salen tan bien, los echa al wáter y tira dos veces de la cadena, para que no vuelvan nunca más. No sirve de nada lo mucho que aprende si no es capaz de enfrentarse de una forma constructiva al error. Ahora lo está empezando a hacer.

Por último, he de decir que no renuncio a educarme con mis alumnos. Ellos también me han enseñado a mí unas cuantas cosas para la vida y me han obligado, día a día, a desautomatizarme, a cuestionarme y a ver otros puntos de vista, a desaprender, como decían en aquel genial programa de mi infancia, cómo se deshacen las cosas, para volver a construirlas, añadiría yo.

Creo que ninguno de los profesionales de la enseñanza es tan inmune a esto. El contacto con el otro nos modifica, nos educa, querámoslo o no y hay que apostar por que ese proceso se materialice como un objetivo palpable y no sólo como un daño colateral. Quizá sea tan sencillo como ser un buen profesional, no sólo un sabio en la materia. Quizá sea tan sencillo como hacer los institutos a medida de los alumnos, y no de la comodidad de los profesores. Quizá tengamos nosotros también que educarnos contra este amaestramiento social y así, no tener que volver a escuchar jamás en una junta de evaluación:

Qué educada esta alumna, debe venir de un colegio privado....

Esnifarse a la Araña. La globalización y su relación con las personas en tratamiento de drogodependencias en la comunidad de Madrid

Raúl Gómez de la Peña
Educador Social. Miembro del Comité de Solidaridad
Oscar Romero de Torrejón de Ardoz

Como una gran tela de araña, así es el mundo global que nos han hecho y del que participamos. Yo, en una esquinita de esa tela parece que estoy solo, que soy independiente, que lo que haga es cosa mía... pero estoy equivocado. Preocupado por mis cosas no me doy cuenta de que cada vez que me muevo, por pequeño que sea ese movimiento, todo se mueve. Y sobre mi, una gran araña que me deja tranquilo o no según le parezca, a la que puedo servir de alimento y de la que es muy complejo escabullirse, aunque no imposible. Todo un sistema sobre el que hemos de movernos con realismo y esperanza.

Esta tela con su araña, o esta araña con su tela, abarca todos los sectores en los que estamos acostumbrados a vivir: lo cotidiano, lo político, lo social, lo humano. Y quiero ahora desenmascarar uno de sus hilos. Durante cuatro años trabajé en un piso de apoyo al tratamiento (PAT) para drogodependientes. En este tipo de pisos, las personas en tratamiento conviven: duermen, comen, disfrutan del ocio... Mientras en los CAID (Centros de Atención Integral a las Drogodependencias) participan de grupos terapéuticos, terapia individualizada, grupos de ocio, asesoramiento legal o formativo... En el piso, el equipo educativo nos encargábamos de la pedagogía de lo cotidiano; acompañar el proceso en diferentes aspectos de su vida; relación con otras personas o red social, relación con las personas con las que se convive o habilidades sociales, reír, llorar... Los hilos de la tela llegan hasta este grado íntimo de relaciones humanas. Es por eso este artículo, para analizar la relación entre globalización (ese ente abstracto que parece nos pilla tan lejos) y el mundo de las drogodependencias[1], que pasando por la Agencia Antidroga de la CAM y su red de recursos, llega hasta las personas drogodependientes que residen en los PAT.

Sin embargo, esto no es más que un aporte a la compleja realidad del consumo de sustancias. Un aporte desde la experiencia de esos cuatro años de trabajo en un recurso residencial de la misma Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid, ges-

tionado por una entidad intermediaria (como ahora se vienen haciendo las cosas, intermediarios). Dice Secundino Movilla, que la experiencia es la vivencia más la conciencia. Esa es la experiencia que aquí traigo, la vivencia (convivencia) de días y noches con las personas en el recurso y la conciencia desde el análisis, las conversaciones, el dejarse sentir y el compartir los procesos personales de unos y otros.

Características de la globalización

Con el permiso de los que de esto saben más que yo, la globalización es el proceso de interconexión financiera, económica, política, social y cultural, que relacionan a determinadas personas y organizaciones gubernamentales o no, creando dinámicas complejas de la relación y exclusión[2]. Ponen raras caras cuando, hablando con gentes, cuento esta definición después de haberles dicho que esto está relacionado con nuestras vidas. Creemos quizás que la globalización no es más que una serie de relaciones comerciales, liberalización del mercado y palabras que se inventan porque hay que definirlo todo. Pero ¿quienes son los que consumen? ¿quiénes se ven afectados por los movimientos del capital que ponen y quitan fábricas aquí y allá? ¿Quiénes son objeto de la publicidad necesaria para conocer los productos que necesitan consumamos? ¿Cómo lo hacen? Sin el consumidor, los trabajadores y la tierra, las relaciones comerciales y la liberalización del mercado no son nada. La globalización cobra sentido cuando hemos creído que tenemos acceso a todo, y que lo que hay distribuido por el mundo, gracias a las comunicaciones, lo podemos tener en la nevera y a bajo precio, que es lo mejor de todo. Todo por nada. Claro que sólo para unos pocos, aunque eso es lo de menos. Lo de menos, porque cuando somos conscientes de las muertes que hay detrás de cada café, corremos el riesgo de realizar cambios en nuestra vida que de alguna manera perjudican al libre comercio. Detrás del café, como de muchos productos, hay una situación de injusticia. Para mantener los precios de venta al público accesibles, contando con que hay que pagar distribución, publicidad, empaquetamiento... y agricultores, es necesario reducir los costes. Quien sale perjudicado es el agricultor cuyo trabajo es pagado a precio de hambre.[3] Cuando somos conscientes de las muertes que hay detrás de cada café ya no nos creemos el anuncio de Saimaza y además descubrimos que es muy elitista, machista y prepotente. Entonces surge una pregunta ¿por qué tienen que hacer un anuncio elitista, machista y prepotente para que yo tome un café cultivado con la sangre de la gente? Y ya no compro Saimaza. El poder. Saimaza sabe que si los consumidores nos hacemos conscientes, no les compramos y solo les quedan dos opciones: o cerrar o cambiar, algo nada interesante porque de ambas formas se pierde mucha pasta. Así que hay que evitar que los consumidores sean conscientes. ¿En qué momento el consumidor pierde la conciencia con más facilidad? Cuando sólo piensa en si mismo. Una situación como la del anuncio facilita el olvidarse de todo: un lugar paradisíaco y acogedor, chicas guapas, que sirven y que además son felices y ya no existen los demás, solo uno mismo, y la conciencia desaparece porque iqué ganas tenemos de hacer un impás en este ajetreado mundo! Saimaza.

Ya tenemos una pequeña lista de valores, que la globalización transmite, y que recibimos de forma directa afectándonos en nuestra vida diaria y opciones cotidianas: el individualismo frente a lo comunitario, la estética frente a la miseria, riqueza frente austeridad, tenerlo todo frente a tener lo necesario, estar por encima frente a sentirte un igual, buscar siervos frente a ser servidor, la búsqueda del placer siempre justificado frente a la conciencia, la falta de compromiso frente a la coherencia transformadora, la desinformación. Y el hombre sobre la mujer (por si se nos había olvidado).

Todos los valores que transmite la globalización genera una serie de procesos en las personas que dependiendo de cómo nos posicionemos así nos afecta. Podemos dejarnos llevar o podemos plantarles cara. Para esto último es necesario utilizar la facilidad de las comunicaciones para crear redes de denuncia y solidaridad. Solidaridad entendida como la ternura de los pueblos (como dice Gioconda Belli). Es necesario aprovechar el acceso a otras culturas para aprender a ver la vida de otras formas. Hay que aprovechar la cercanía de las otras informaciones (a través de internet, de prensa internacional, investigaciones, experiencias...) para ser críticos y tomar partido por las cosas. Hay que aprovechar la globalización para organizarnos. La globalización de las gentes contra la globalización del capital que hoy cree ser la luz de las gentes. La otra globalización en definitiva, pero siendo conscientes que es un proceso jodido que parte de una lucha de transformación personal desde el corazón de cada uno y cobra aun más sentido al exteriorizarse para unirse a otros corazones.

La globalización en las políticas de drogodependencias

La globalización afecta a todas las políticas, no sólo en materia de drogodependencias.

Para entender la relación entre globalización y políticas de drogodependencias nos vamos a mover en el terreno de la planificación (los planes y actuaciones) que el estado ofrece para abordar la realidad del consumo de sustancias y en concreto las drogodependencias[4].

Cito ahora textualmente varias ideas tomadas del libro escrito por Gustavo-A García Herrero y José Manuel Ramírez Navarro, titulado Diseño y evaluación de proyectos sociales y editado por Certeza, que generan el marco teórico de lo que desarrollaré posteriormente:

> La planificación se puede abordar desde diferentes actitudes que van a condicionar los resultados de la misma. La planificación debería ser un proceso, es decir, una sucesión de fases integradas que da coherencia al conjunto. Es precisamente, la coherencia, una de las características más importantes del diseño. Una coherencia de actuación que responda a una realidad concreta y unos objetivos bien definidos.
>
> Para ello, lo primero es el conocimiento teórico y práctico del tema al que se refiriere. El aprendizaje que se ha adquirido en los años de experiencia en este u otros campos de actuación debe ayudar a descubrir nuevos horizontes en vez de señalar fronteras. Esto que puede parecer tan obvio obliga a ser creativos desde la experiencia en vez de quedarse únicamente con lo que funciona.

Un segundo requisito es la participación solidaria en la planificación; donde nadie adquiera el papel de jefe que da ordenes, sino que el nivel de responsabilidad, para que el resultado sea el adecuado, ha de ser el mismo.

Trasladándolo al terreno práctico, la acción se estructura en planes, programas y proyectos, los cuales pueden complejizarse todo lo que sea necesario:

a. El plan es lo general, el objetivo general. Este, lógicamente debe responder a un análisis de la realidad. El mayor plan es la ley general de drogodependencias de 1998 y de la que se derivan planes regionales, comarcales, etc. Dependiendo del ámbito de actuación nos encontramos con el plan nacional sobre drogas, la agencia antidroga de la CAM, etc, que a su vez generan planes más específicos que dan respuesta al plan mayor (los objetivos de la ley).

b. En los programas nos encontramos los objetivos específicos. Es un grado más de concreción. Son los programas de prevención, de tratamiento, de reinserción... que marcan unas directrices sobre cómo se debe actuar. Es el trabajo diario de la Agencia Antidroga de la comunidad de Madrid y sus homólogos repartidos por comunidades y ayuntamientos.

c. Los proyectos darían respuesta a los objetivos operativos. Son el grado máximo de concreción y además ocupan un lugar privilegiado pues aquí están ubicados los profesionales que trabajan día a día, cara a cara con la realidad. Esa realidad a la que la ley debe dar respuesta. Aquí entran en juego las diferentes entidades que gestionan los recursos.

Según este orden lógico y coherente, antes de elaborar una ley (un plan) hay que analizar la realidad. Las personas que la conocen son los trabajadores de los proyectos y los destinatarios. El proceso sería hablar y pensar con ellos antes de su diseño. Pero en realidad se mira por encima del hombro, se pregunta sólo por los despachos y nunca por la calle, se echan cuentas en vez de tener en cuenta y se toman decisiones equivocadas. Nadie nos preguntó nunca a los profesionales de abajo (ni que decir tiene de preguntar a las personas que van a recibir el servicio) cuál es nuestro análisis. Esto es lo mismo que construir una casa fuera de la cimentación; aguantará un poco y luego se caerá... cuando el constructor ya haya huido con el dinero. Así todo lo planificado posteriormente a la ley está hecho sobre un equívoco. Cuando la coherencia se pierde, por muy bueno que sea el proyecto nunca tendrá unos resultados más allá de lo individual. Es decir, que los resultados se quedan en el trabajo individual de los profesionales del equipo con las personas que reciben el servicio[5].

Continúan señalando G.A. García y J.M. Ramírez que en cuanto al diseño del proyecto, y profundizando sobre la misma idea, suele ser frecuente diseñar proyectos sin que existan programas de referencia; y cómo a su vez se diseñan programas sin contar con la realidad a la que los proyectos han de dar respuesta. Son situaciones que sólo coyunturalmente pueden mantenerse, ya que la intervención social sin horizontes tácticos y estratégicos deriva en puro activismo o en una práctica asistencial, que sólo aspira a resolver carencias puntuales sin incidir, en cambio, en las causas que las originan. No creo que los que diseñaron los planes, programas e

incluso los proyectos: políticos, licenciados, expertos; gente docta en definitiva, no sea consciente de la relación entre un tipo de planificación u otro, no sea consciente de que si no se sigue este proceso lógico, la consecuencia es el activismo y el asistencialismo.

Si desde los planes hasta las actuaciones hubiese coherencia, los resultados obtenidos serían, probablemente diferentes a lo que en realidad son. Aquellos que nos enfrentamos cara a cara con las problemáticas sociales tenemos la obligación de diseñar unas actuaciones coherentes con la realidad, dentro de un marco de acción, para poder denunciar así, desde la realidad, la incoherencia de los niveles superiores de actuación. Esta labor de las personas que diseñamos los proyectos, en muchas ocasiones hemos de realizarla al margen del plan. Sí, sin contar con él ni ceñirnos a él. ¿Por qué no? ¿no se diseño el plan al margen de las necesidades? Es, por lo tanto, lícito (y en ocasiones necesario) no respetarlo y actuar como la realidad pide, para exigir posteriormente que programas y planes se rehagan según el proceso lógico.

Es necesario que para mantener este panorama caótico, la gente esté desinformada. Los comunicados de prensa en cuanto a consumo de sustancias se refiere, son alarmistas o publicitarios, pero nunca expresan los procesos internos. Recordemos el anuncio de Saimaza y su necesidad de inconsciencia del consumidor para poder mantener su nivel de beneficios. Han de vender café y es mejor que no se sepa si el café es transgénico, si la familia que lo cultivó tiene para comer o que los beneficios se quedan en EE.UU. ya que Saimaza pertenece a la Kraft General Foods. En nuestro caso, el consumidor no es sólo el drogodependiente que recibe el servicio, también es aquella persona ciudadana que cree que se está "haciendo algo por esta gente". La ley y sus supuestos resultados se venden antes de las elecciones. Nos publicitan la fantasía de la mejora y la solución de los problemas en un engranaje casi perfecto, pero no nos dejan ver el proceso de producción, ni nos cuentan la realidad, que no es otra que el consumo de sustancias aumenta y los programas de tratamiento no sólo atienden cada vez a más gente sino que no se obtienen los resultados esperados. Y este hecho no preocupa al gobierno. Entre otras cosas, porque los presupuestos cada vez son mayores. Aumento de beneficios. Y somos más los profesionales (educadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales, médicos... empresarios y constructores) que vivimos a costa del pobre, el apaleado o el drogado. Aumento de beneficios. Nos publicitan el lugar paradisíaco y el aroma del café que se huele a través de la pantalla y ocultan la realidad porque... hay que comprar el producto como sea: el voto. Y para eso, como Saimaza, necesitan que seamos inconscientes no sea que dejemos de votar y nos dé por organizarnos.

Agencia antidroga y globalización[6]

Decíamos anteriormente que la intervención social sin horizontes tácticos y estratégicos deriva en puro activismo o en una práctica asistencial, sin incidir en las causas que las originan. Podríamos afirmar que las políticas sociales actuales se ciñen a este patrón: la incoherencia entre el plan y los proyectos hace que no existan horizontes a los que llegar porque se anda por caminos diferentes ante una

misma realidad. El asistencialismo está servido. Podemos afirmar también, que este, es un asistencialismo reflexionado y necesario para mantener la realidad tal cual es porque sirve a otros intereses más globales. A fin de cuentas, el asistencialismo no es más que un medio para conseguir algo mayor. Dos de esos intereses más globales que me parecen interesantes señalar son: en primer lugar; intereses electorales, que se traducen, en segundo lugar; en intereses económicos.

a. Intereses electorales. Las realidades "marginales", en una sociedad que en los tiempos del PP (que aun gobierna en Madrid) vende la ideología de derechas como un acercamiento al centro y de entre sus características está una apertura a la caridad[7], introduciendo así su rama social en un intento de humanización. Esta misma derecha que está constituida por miembros de poder de la Iglesia católica pertenecientes a movimientos de gran estatus y confianza papal como Opus Dei o Legionarios de Cristo[8], tremendamente conservadores y elitistas y por lo tanto, con la mentalidad de la solidaridad asistencialista que tantos siglos ha caracterizado a esta iglesia. Solidaridad apoyada en un estatus también político, económico y de poder que comenzó a gestarse cuando los cristianos salieron de las catacumbas y el cristianismo se convirtió en la religión del imperio. (Así podían llevar su verdad a las gentes, lo cual supone un plato demasiado sabroso como para no comerlo). Y esta actual derecha, heredera de verdades absolutas, también busca esto. [Teniendo claro, que una de las verdades que buscan es que estos pobrecillos salgan de las barranquillas, se busquen un trabajo que genere riqueza sin enriquecerse, y todo siga igual clasistamente.] Y, sin olvidarnos de nadie, una sociedad que en los tiempos del PSOE nos vende la socialdemocracia capitalista que lejos de ser un intento de ideología de izquierdas, pretende alzar la economía a las cotas más altas, sea como sea, aunque sea con ETTs, privatizaciones, o ejércitos servilistas. Las realidades marginales en una sociedad así, son muy necesarias para dar una respuesta a la gente que quiere respuestas: los electores. Claro que da igual la respuesta. Nos enseñaron en la escuela que historia solo hay una: la que cuentan los vencedores. Nos escondieron la información para no pensar y nos mataron de hambre para tener solo que sobrevivir, y ahora que aquí no hay hambre, nos rodean de comodidades. Por eso la respuesta da igual. Los electores pedimos que se resuelvan los problemas y los políticos de turno y sus sirvientes en forma de técnicos y entidades, destinan recursos y medios siempre insuficientes. Y los electores pedimos que se resuelvan los problemas y los políticos de turno dicen que el problema es muy complejo. Y como es complejo y se destinan cada vez más fondos, seguimos votando para que mantengan sus escaños de poder.

b. Intereses económicos. Cada vez que se pone en marcha la maquinaria para abrir un recurso, se pone en marcha la maquinaria económica. El estado invierte dinero para, supongamos, la creación de un centro de dispensación de metadona. Hay que comprar un terreno, que una constructora edifique, dotarlo de materiales farmacológicos, papelería, mobiliario..., hay que contratar personal, ..., y todo ese dinero vuelve a las arcas del estado en impuestos, seguridad social, gastos de representación, IVA... Todo queda en casa, pero en otra habitación. Y los presupuestos sociales terminan en urbanismo o gastos varios de otro depar-

tamento. Cada contrato de personal es un nuevo consumidor dispuesto a dejarse los cuartos en nuestra sociedad de consumo, y como veíamos antes, nuestro consumo es necesario para mantener un estilo de vida aquí que afecta lejos en otro estilo de vida muy diferente.

Ilustraré esto con ejemplos del trabajo diario con la Agencia Antidroga. Una advertencia; pensemos para estructurar nuestra mente, y ver las relaciones entre lo global y concreto, que esto no es más que un laberinto circular.

Ejemplo 1: Hasta marzo de 2003, el tiempo máximo de estancia de una persona en tratamiento en los PAT era de 15 meses. Pocos lo apuraban, pero quienes conseguían sobrevivir a las inclemencias y tirar "pá lante", permanecían entre los 12 y 14 meses. Se producía un hecho curioso que achacamos al proceso y es que entre los 5 y 8 meses de estancia, en la mayoría de los recursos que nos coordinábamos, las personas vivían una etapa crítica en la que se producían muchos abandonos y expulsiones. En marzo de 2003 la Agencia Antidroga mandó un fax informando que en 15 días el tiempo de estancia en los PAT sería de 6 meses con dos posibles ampliaciones hasta un máximo de 12. Llevábamos por aquel entonces casi un año sin reuniones de coordinación entre Agencia Antidroga y dispositivos. Nos sorprendió la decisión ya que no entendíamos muy bien a qué criterios respondía. Se pidieron explicaciones. Dijeron que las estadísticas habían hablado y contaban que la salida se producía, de media, a los 6/7 meses, lo que para ellos significaba que 15 meses era un tiempo excesivo que pocos necesitaban y que era necesario crear nuevos dispositivos de baja exigencia (PAE: Piso de Apoyo a la Estabilización), reestructurar cosas, así que a partir de ese momento nuestros recursos sólo se encargarían del proceso de socialización y la incorporación al mundo laboral (los objetivos que iban a trabajar los PAE se trabajaban en los PAT hasta este cambio). Dijeron que era una orden. Ahora se produce el mismo hecho curioso pero en distinto momento; entre los 3 y 6 meses de estancia, las personas en tratamiento viven una etapa crítica en la que se producen muchos abandonos y expulsiones. Nadie preguntó antes de tomar esta decisión porqué se producía éste hecho y nadie; sigue sin preguntarlo. Alguna coordinación con la Agencia Antidroga hubo en 2003, hubo alguna en 2004 y en el primer trimestre de 2005 se retomaron con regularidad. Algunas asociaciones dijimos; que para tomar decisiones, (este tipo de decisiones sobre todo), primero se ha de consultar a la gente que estamos al pie del cañón, psicólogos, médicos, educadores, trabajadores sociales... para que la decisión no sea tomada parcialmente, sino con varios puntos de vista, interpretaciones y análisis de la realidad y de las consecuencias. No muerdas la mano que te da de comer fue su respuesta. RENTABILIDAD.

Ejemplo 2: En los 4 años que estuve trabajando se pretendió, por parte de las asociaciones que gestionábamos los P.A.T., establecer una reunión de coordinación mensual entre todas las entidades gestoras y la Agencia Antidroga. Nunca se mantuvo durante más de tres meses y podían pasar hasta 9 entre una y otra. Como consecuencia, nos juntamos las asociaciones sin ella. Trabajamos mucho sobre un protocolo de actuación que la Agencia Antidroga nos había pedido. Cuando se volvieron a tener reuniones con la Agencia Antidroga se presentó el trabajo. Después

de explicarlo, discutirlo, aclararlo, los técnicos hablaron: Sólo se aprobará si nuestros jefes dan el visto bueno. Respondimos: Si tienen algo que objetar, que matizar, que cambiar, que bajen y hablamos y consensuamos. No muerdas la mano que te da de comer fue su respuesta. SOMETIMIENTO.

Ejemplo 3: En estos 4 últimos años, sólo una vez vinieron dos técnicas de la Agencia Antidroga a visitar el piso. De un piso que se cae a cachos dijeron que lo había peor. De las necesidades sin cubrir dijeron que ellas sólo eran técnicas. Porque quien decide no viene a los recursos. Sólo decide. Con los residentes nadie habló. No estaban, no les esperaron, no volvieron. ¿Es suficiente para conocer la realidad? Teniendo en cuenta que la realidad no son sólo recursos como al que nos referimos. La realidad es también Barranquillas, mil barrios de mil ciudades, discotecas, la calle. ¿Es suficiente información como para tomar decisiones? DESCONOCIMIENTO-DESINFORMACIÓN-DESINTERÉS.

Ejemplo 4: De 25.845[9] pacientes atendidos en 2002, 2467 causaron alta terapéutica/normalizada. El 9'5% de la población atendida. Sin embargo no existen datos sobre el mantenimiento de la abstinencia de estas personas. No hay un seguimiento de su proceso y no aparece reflejado cuantas vuelven a un dispositivo. El 35'8% de las personas atendidas lo hacen en programas sustitutivos con opiáceos. El 2'9% realizó un curso formativo, pero no se aclaran los resultados obtenidos y si después estas personas consiguen un empleo. El 7'2% consiguió un empleo a través de programas de inserción específicos o generales. El número de atenciones realizadas cada año aumenta desde la creación de la Agencia Antidroga. Año tras año aumenta en número de recursos de baja exigencia. Aumenta en número de casos de personas con patología dual. Aumenta el número de gente en programas de metadona. Disminuye el número de gente que mantiene la abstinencia. NUMEROLOGÍA.

Ejemplo 5: Hay muchas formas de contratar personal y la Agencia antidroga usa varias. Será por talante. Funcionarios para sus administraciones y despachos. Intermediarios subvencionados desde hace décadas con una fórmula que ya no es vigente, sin actualizar, por muy poco dinero, exigiendo justificación económica de todo. Intermediarios contratados por concurso público, mucho dinero, sin apenas control económico y de gestión. Y más... Nosotros éramos de los subvencionados. 4 personas donde debería haber 7 y cada día más endeudados. La Agencia Antidroga no quería cambiarlo porque les salíamos a mitad de precio. Los intermediarios no querían enfrentarse por no perder las migajas del pastel. EXPLOTACIÓN.

El día a día está caracterizado por un trabajo "superficial". Si observamos el trasfondo de los ejemplos, entre otras cosas, vemos que no existe la más mínima intención de profundizar en la raíz del problema. Ni qué digamos buscar coherencia entre realidad o actuaciones. Si se actúa sobre las realidades sociales y sus problemáticas es porque la propia sociedad pide que se haga y porque es rentable. ¿Qué ocurriría si no hubiese esa petición expresa? Puede que como el 1984 de Orwell, todo fuesen policías. Rentabilidad, sometimiento, desconocimiento, numerología, explotación... Saimaza. Son los mismos fines, los mismos procesos los que se dan en la Agencia Antidroga y en Saimaza. Cambia la casa, el coche y la fachada. Su

anuncio es diferente, pero entienden un mismo leguaje, el universal. Una revelación; como dice el Pedro de Mario Benedetti: Pedro Nada. Nada es mi apellido paterno. ¿No lo sabía, capitán? Se lo estoy revelando en este preciso instante. ¿No llama al taquígrafo?… Pedro Nada. Y mi apellido materno es Más. O sea, completito: Pedro Nada Más[10]. Así que llamen al taquígrafo: el lenguaje universal es poderoso señor don dinero, y los demás, segunda confesión, somos Nada Más. Claro que al manejar el lenguaje universal, sus siervos se olvidan del resto de los idiomas y no son capaces de leer ni en aymara, ni en quechua, ni en swahili, ni en bantú, ni en cheli, que detrás de Nada Más pone Y Nada Menos. Saimaza olvida que el café es de quién lo planta como la Agencia Antidroga olvida que los procesos son de quien los vive. Ya va siendo hora de provocar la guerra de la insurgencia contra los esclavos del gran señor. Está en juego el café y la independencia.

Caos organizativo ¿en un proyecto de continuidad?
(descoordinación interdispositivos)

A demanda social, los diferentes gobiernos a través de sus instituciones han buscado formas para dar respuesta a los problemas de la gente. Según corren los tiempos, se va haciendo hincapié y estudiando sobre unas y otras realidades. Mujer e inmigración han sido las últimas modas pero pasaron antes niños/as, vagabundos, yonkis... Por medio de leyes se ha intentado regular y estructurar una red asistencial que ofreciese respuestas a los/as ciudadanos/as. Pero ¿porqué tiene que ser una red asistencial y no educativa, o psicológica, o social, o...? Detrás del nombre asistencia está el paternalismo y detrás del paternalismo encontramos la dependencia, la falta de autonomía, la desconfianza en uno mismo, la anulación del propio yo y la falta de pensamiento crítico. Todo ello, consecuencia de los valores que la globalización fomenta. Recordemos: individualismo, estética por encima del ser, búsqueda de la riqueza, estar por encima de otros, búsqueda de siervos, desinformación.

Actualmente la mayoría de los recursos son públicos, gestionados por intermediarios, que han de ceñirse a las directrices institucionales. Sería como una gran empresa con su cabeza gestora y cientos de departamentos o subempresas que sirven a los intereses de la gran empresa. Podemos pensar así que todos los departamentos trabajan por un único objetivo (el plan) y eso hace que estén relacionados, se complementen y se produzca una dinámica de continuidad entre ellos. El plan en nuestro caso es dar respuesta al problema de las drogas en la comunidad de Madrid, ..., ofrecer una atención integral a la problemática concreta y apoyar el proceso de la persona que quiere dejar la dependencia (para más información ver http://www.madrid.org/web_agencia_antidroga/cindex.htm).

Os invito a visitar la página web de la Agencia Antidroga. En ella veremos que aparecen diversos dispositivos: comunidades terapéuticas, pisos de apoyo a la estabilización (PAE), de apoyo al tratamiento (PAT), de desintoxicación (PAD), CAID, Programas de prevención... Se crean así, diferentes recursos para cubrir las distintas necesidades de las personas con una problemática en drogodependencias. Necesidades que vienen marcadas por el momento en el que se encuentra la per-

sona. La persona en tratamiento puede ir de uno a otro recurso según sus necesidades hasta solucionar su problema. Es decir, que se genera una red que en sí misma es un solo proyecto de continuidad, donde los recursos están relacionados entre sí en una secuencia lógica de análisis de necesidades, objetivos y metodologías. Es lógico pensar, que para que este proyecto de continuidad responda a sus objetivos, se han de dar una serie de procesos de los que destacamos tres:

a. Coordinación interdispositivos.

b. Creación de líneas conjuntas de acción.

c. Analizar la realidad permanentemente para adaptarse a ella.

Sin embargo estos procesos no se dan. Si existe esa intención de desarrollar un proyecto de continuidad, no existe la intención de coordinar a los dispositivos y entidades. En ejemplos anteriores vimos la falta de intención de la Agencia Antidroga a la hora de convocar reuniones de coordinación entre las asociaciones que gestionamos los PAT. A eso hay que sumar que no han promovido reuniones entre PAT y PAE, o con los CAID o con las comunidades terapéuticas o con los pisos de reinserción o... Esto tiene una consecuencia grave y obvia: si no hay contacto hay desconocimiento, si hay desconocimiento hay confusión, si hay confusión el caos está servido. Se da el hecho de que dispositivos creados para trabajar objetivos diferentes con las personas en tratamiento terminan trabajando los mismos objetivos. Voy a ejemplificar esta afirmación entre los dispositivos PAE y PAT, pero podríamos ampliar a otros dispositivos de la red asistencial. Los PAE se han de encargar de la primera fase del proceso personal de recuperación y/o interiorización de hábitos personales y normas de convivencia así como la iniciación en el trabajo de formación y socialización y los PAT en la consolidación de los objetivos anteriores y la preparación y consolidación de la vida autónoma y el mundo laboral. Pero el conocimiento mutuo que teníamos era de un resumen del proyecto enviado por la Agencia Antidroga. Cuando nos vimos cara a cara había pasado un año de la creación del PAE. {Esta situación tiene su origen en el cambio de temporalidad (ver ejemplo 1)}. A esto se añade que los perfiles de las personas que acceden a ambos recursos no están claramente definidos[11]. Es claro que si dos proyectos complementarios no se conocen ¿cómo pueden aunar esfuerzos por el objetivo común? Se sabe que el otro proyecto existe, pero es una sapiencia teórica porque no se advierte su trabajo. Por parte de los profesionales se genera un sentimiento de soledad y de necesidad de llegar lo más lejos posible con las personas en tratamiento. Y se yerra. Se asumen objetivos y tareas que no corresponden a lo diseñado por el plan. Necesario, quizás. Pero equivocado pues esta actitud no ayuda a ir a la raíz del problema. La consecuencia de esto es el trabajo individual de cada proyecto así que no se responde entonces, al proyecto de continuidad.

Además de la coordinación entre dispositivos, está la participación de los diferentes profesionales en la dinámica de trabajo y toma de decisiones. Si un organismo como la Agencia Antidroga, cuenta con un equipo de profesionales diversos (médicos, psicólogos, trabajadores sociales, educadores... de distintas entidades y funcionarizados), que trabajan codo a codo con la realidad, que se reúnen a reflexio-

nar juntos, que tienen una trayectoria de acción que les ofrece una experiencia...; ha de contar con el criterio de éstos. Y si la Agencia Antidroga ha de contar con el criterio de los profesionales que forman parte de su equipo, es lógico pensar que es porque quiere hacer las cosas mejor, dar una respuesta al problema, confía en ellos o porque cree que las decisiones van a ser más acertadas. Pero... siempre hay un pero, esto no es tan lógico. No muerdas la mano que te da de comer. Tener en cuenta el criterio de tantos sería además de un proceso lento, largo y costoso, un riesgo a que se cuestionen aspectos que no se quieren cuestionar desde las instituciones públicas (como los resultados del ejemplo 4). La mejor forma de que esto no ocurra es no dejando que se conozcan, y si se coordinan por su cuenta (ejemplo 2), lo mejor es tirar su trabajo por tierra, no vaya a ser que se organicen... y ya sabemos que muchos organizados pueden girar un poco la tortilla. Es necesario pues crear caos, dividir para vencer, desmotivar haciendo creer que el esfuerzo no ha servido y comprar a unos y otros con subvenciones y contratos suculentos. De este último punto hemos hablado poco y sin embargo juega un papel importante en la descoordinación entre asociaciones y entidades. Las entidades más afines (entendiendo por afín no que piensen lo mismo, sino que dicen que piensan lo mismo y les dan la razón) a la Agencia Antidroga gestionan más recursos de la misma que las que no lo son. Aunque nunca me quedó claro si eran afines porque gestionaban más recursos o porque gestionaban más recursos eran afines. Estas entidades asumen como propios los objetivos de la Agencia Antidroga y, por lo tanto, se cierran al dialogo cuando éste hace críticas.

La Agencia Antidroga no quiere permitir que se produzca la coordinación/organización necesaria para dar una respuesta al problema. Los intereses globales, fieles a los valores que predica, necesitan que todo siga igual. El individualismo que hace que no se organice una fuerza que plante cara. Si se quiere mantener la Agencia Antidroga en su actual papel, no puede permitir transformar el caos en organización. Globalmente ocurre lo mismo con la multinacional que nos acompaña; Saimaza tampoco puede permitir que los agricultores del café se organicen; ¡uy si decidieran cobrar un salario digno!, ¡¡adiós al negocio!! Saimaza interrumpe los procesos campesinos igual que la Agencia Antidroga los procesos profesionales que repercuten directamente en los procesos personales de la gente que lucha por sus vidas. Unas veces con sutileza y otras con violencia, ninguna de las dos permiten que la gente quiera vivir con dignidad. Ambas dicen; “esto es lo que hay, lo tomas o nos dejas”. Y los trabajadores repetimos como autómatas “esto es lo que hay, lo tomamos”. Aunque nos estamos cansando ya.

El papel de las entidades y profesionales

Nos ubicamos ahora en los ojos de las entidades y profesionales de la intervención y dónde han de mirar para poder identificar cuál es el papel que desempeñan. Para desarrollar una intervención madura y realista las entidades y profesionales de lo social han de tener en cuenta: a) las personas con las que se realiza la intervención, b) la institución para la que se presta el servicio y c) la propia entidad/asociación.

La importancia del papel de las entidades viene dada por su independencia y libertad. La historia de los movimientos asociativos se caracteriza por la lucha por la transformación de la realidad. Desde un análisis crítico de la realidad las gentes que ahora nos dicen profesionales, hemos tomado partido por una situación de injusticia. Nadie nos dijo cómo teníamos que sentir la realidad, ni cómo habíamos de interpretar ciertas cosas, ni qué cosas nos revolvían las tripas, ni que situaciones nos emocionaban. Nos dejamos sentir, analizamos y actuamos junto con muchas gentes denunciando las injusticias. Es muy importante recordar los sentimientos por los que uno decidió dedicarse a esto, o cual fue el proceso por el cual un día se vio implicado, recordar el camino personal vivido y saber lo que se quiere para que nos ayude a saber quienes somos. Ésta es la libertad e independencia a la que me refiero.

En el momento actual estamos unos y otros muy dependientes de la economía. Se adaptan los proyectos a los pliegos de condiciones que la institución elabora, con el fin de conseguir el contrato. Se espera que una vez conseguido el contrato se pueda hacer lo que se analiza y se siente como necesario para cambiar las cosas. Pero creo que esto es empezar mal, ya que es partir de asumir hacer lo que se pide desde el despacho. Por ejemplo; una asociación de barrio con trabajadores contratados analiza que es necesario hacer un taller de resolución de conflictos para afrontar determinados problemas de violencia, pero la institución que financia está muy preocupada con el acceso a las nuevas tecnologías y sólo financia talleres de informática. La asociación, como necesita el dinero, cambia el proyecto e intenta mezclar informática y resolución de conflictos para conseguir el dinero y... lo consigue, pero es muy difícil con los ordenadores sobre la mesa hacer el proyecto original; porque ahora la institución pide unos conocimientos básicos de los chavales y eso quita tiempo al trabajo de resolución de conflictos. Los objetivos para responder a la necesidad inicial no se llegan a cumplir en su totalidad. Esta actitud de entidades y profesionales supone iniciar el trabajo desde la sumisión no desde la libertad. Comenzar desde la dependencia (no sólo del dinero sino del análisis erróneo de necesidades) en vez de comenzar desde el análisis crítico y realista de necesidades. Así, cambiar las cosas se torna cuesta arriba, muy cuesta arriba. Pero no todo está perdido, porque una vez dentro de la institución se puede plantar cara; a través de memorias, coordinaciones, informes... se pueden traer las necesidades reales a la mesa de los burócratas.

Tres direcciones a las que mirar para identificar el papel de las entidades y profesionales:

a. Hemos de mirar hacia las personas con las que se realiza la intervención.
   - Acompañar los procesos de las personas en tratamiento (en nuestro caso). Este acompañamiento viene condicionado por un proyecto. Sin embargo, el límite del proyecto lo pone la propia palabra: acompañar, que no es vivir la vida de nadie, ni resolver las cosas a nadie. Este obvio aspecto es fácilmente confundido pues es más cómodo imponer que esperar, dar hecho frente a esperar a que lo hagan, decir lo que tienen que hacer frente a apoyar sus decisiones, decirles que están equivocados a hacer una labor de espejo. Muchas

veces creemos que acompañamos cuando en realidad estamos intentando resolverles las vidas.

- Ser testigos de la realidad del asfalto. La calle, los barrios, las casas, los poblados, los bares, las fiestas... son lugares privilegiados para analizar lo que ocurre, los procesos que se dan, quien está detrás de las cosas, ir a la raíz.
- Contar con las personas que acceden a los recursos. Ellas tienen mucho que decir sobre como creen que deberían orientarse los proyectos, e incluso las leyes, o mejor dicho, como creen que deberían trabajar los profesionales con ellas. Claro que nunca llueve al gusto de todos, pero puede que se nos planteen aspectos, metodologías, o simples detalles que pasamos de largo y son claves.
- Hemos de ofrecer herramientas de actuación, sólo por si les valen.

b. Hacia la institución para la que se presta el servicio.

- Ser puente entre la calle y los despachos. Ya nos gustaría que hubiera menos despachos pero hay los que hay así que hay que ser como una "mosca cojonera" y entrar en ellos para contar las experiencias del trabajo diario, la realidad del asfalto.
- Provocar procesos de reflexión conjunta. Esto es algo que debiera hacerlo quien coordina (en nuestro caso la Agencia Antidroga), pero si ellos no lo hacen, tendrán que ser las asociaciones.
- Denunciar las situaciones que se analizan como indignas e injustas, argumentando, proponiendo a veces, exigiendo a veces, una solución, una respuesta.
- La asociaciones han de ocupar el lugar que les corresponde, no de siervos de la institución sino de iguales. Aunque creo que igual que las entidades hemos de ponernos al servicio de la gente que usa los recursos, las administraciones deberían ponerse también a su servicio, y al nuestro. A mayor grado de responsabilidad mayor grado de servicio hacia los que están "por debajo". Pues no debería ser el burócrata el que manda, sino quien vive la situación de injusticia.
- Exigir que se den los cauces necesarios para trabajar en equipo.
- Exigir que se trabaje para que los problemas puedan ser resueltos, no para la asistencia simple.

c. Hacia sí mismas.

- Cuidando de los profesionales y de los voluntarios que participan.
- Ofreciendo una condiciones laborales dignas y/o luchar por ellas.
- Tomando postura ante las realidades a las que se enfrentan día a día y siendo consecuentes con esa postura.
- Siendo conscientes de que el trabajo de transformación no es camino de rosas. Que exige de reflexión, acción, enfrentamiento, denuncia, esfuerzo, ideología, utopía y objetivos claros.

Hay otra pregunta que hacer; ¿estamos, entidades y profesionales, realizando nuestro papel para facilitar a la gente que aborde sus problemas? Ampliémoslo con un ejemplo: la media de tratamientos que la gente realiza para desengancharse es de 3 en general, pero teniendo en cuenta que sólo el 9'5% causa alta; sin saber si man-

tienen la abstinencia o no, y a los que hay que sumar los abandonos, expulsiones... muchas personas inician un cuarto tratamiento y para bastantes es un nuevo fracaso. Esto supone un proceso de cronificación a la red asistencial. Los profesionales también somos responsables de ésto. Si bien es verdad que no podemos pretender que una persona consiga unos resultados óptimos en un primer tratamiento de forma general, tampoco se estará realizando el trabajo como se debiera cuando después de una media de 3 tratamientos, para el 80% el cuarto se convierte en un nuevo fracaso. Claro que influyen muchos factores, desde lo personal (motivación, apoyos...) hasta lo global (acceso a un trabajo, una vivienda...). Pero no todo es responsabilidad de la sociología, la antropología o la persona, también los profesionales jugamos un papel importante y los planteamientos que elaboramos determinan el tratamiento que las personas realizan. Si no hay un buen análisis de necesidades, si las competencias no están bien definidas, si no hay coordinación entre los profesionales, si no se destinan los recursos humanos y económicos necesarios, si no existe diálogo y reflexión antes de tomar decisiones que afectan a los proyectos íntegramente, … , no podemos pretender obtener unos resultados óptimos. Hemos de jugar el papel que nos corresponde al 100%, no podemos responsabilizar a otros del no logro de objetivos, como tampoco podemos pensar que somos los únicos responsables de que la gente no salga adelante. En ocasiones hemos de trabajar pensando sólo en la persona, pero también hemos de denunciar situaciones injustas, políticas injustas e incluso la misma globalización que pretende hacer seres robots sin pensamiento y fácilmente manipulables. Hemos de llenar nuestras alforjas de utopía y realismo, porque nos guste o no, somos personas que luchan por cambiar la realidad, igual que muchas otras, y la realidad no se cambia solo con buenas intenciones o palabras, se cambia con esfuerzo, dinero, profesionales, trabajo coordinado, proyectos realistas, buenas gestiones, buenas relaciones humanas, humildad, denuncia y un largo etcétera de compromisos serios. En esto consiste la utopía.

Y llegó el momento de recordar a nuestra empresa multinacional que nos acompaña durante el viaje; Saimaza. Sigue sutil el paralelismo entre ella y la Agencia Antidroga. Quizá comience a ser más complicado verlo, pero no vamos a desconfiar, vamos a intentarlo. Ellas saben bien cual es el papel de los intermediarios. Saben que los intermediarios sabemos la realidad. Saben que sabemos como cambiarla. Saben que tenemos miedo de hablar. Por eso no van a tentar a la suerte, no sea que el miedo se nos pase. Por eso nos temen. Podría preguntar el gran dueño saimacero a los distribuidores: ¿Qué pasa en los cafetales? Podría preguntarle a los tenderos. ¿Qué ocurre en las tiendas? El miedo impide estas preguntas. La Agencia podría preguntar a los intermediarios: ¿Qué pasa en la calle? A los ciudadanos ¿qué ocurre con vuestros hijos? El miedo anticipa la respuesta y no se anticipa favorable. En el fondo el miedo sabe lo que pasa en los cafetales y en las tiendas y en la calle y en las casas, y también sabe que reconocerlo podría implicar que algunas cosas cambiasen. El miedo mantiene estática a la gente. Por miedo al cambio de valores, de estilo de vida, los dueños saimaceros y la Agencia Antidroga no preguntan ni favorecen procesos de mejora. Por miedo a quedarnos en paro, los distribuidores y profesionales de lo social no denunciamos toda la realidad y callamos. Pero la uto-

pía sigue paciente, reconcomiendo los oídos y el corazón. Gracias a ella, se vencerá el miedo aunque muchos se asusten.

La responsabilidad de la persona drogodependiente

Llegamos al último grado de concreción, la persona. Si he conseguido mantener el hilo conductor, intuiremos ya como afecta la globalización en los procesos personales, aunque el hecho de que las personas estemos afectadas directamente por los procesos globalizadores no nos exime de responsabilidad.

Si pensamos en la persona como género, podemos decir, entre muchas cosas, que a veces nos dejamos llevar porque es más fácil, porque no se toman decisiones importantes y así la vida no se nos complica. Cierto es que no se interesaron en general por enseñarnos a analizar y saber, pero ¿nos interesamos nosotros por nuestra cuenta? ¿hemos luchado por liberarnos hasta de nosotros mismos? ¿hemos buscado tener las herramientas y el valor necesario para analizarnos, saber nuestros miedos, quienes somos, qué queremos? ¿nos hemos dejado sentir con razón y corazón? Incluso cuando he creído que la respuesta a estas preguntas era sí, he descubierto que era un sí a medias, escaso, siempre hay algo nuevo que descubrir. El proceso de maduración y liberación personal es largo y tenemos que hacerlo casi solos.

En el caso que andábamos analizando la persona drogodependiente es responsable de:

- La ignorancia o conciencia que tiene sobre su problema. Necesario para la buena interiorización de conceptos, la motivación con la que se afronta el reto de la deshabituación, su análisis personal de la realidad y por consiguiente, una buena toma de decisiones sobre su persona.
- El proceso individual de cada persona. Cada persona tiene un ritmo de trabajo e interiorización condicionado por sus capacidades y destrezas, habilidades y proceso de aprendizaje. Esto hace que la persona necesite de más o menos tiempo para trabajar los objetivos necesarios para la normalización de su vida.
- Su capacidad de dejarse ayudar y por tanto su capacidad de, sabiendo que ha de hacer el trabajo de forma personal, reconocer que no puede hacerlo solo.
- Su valentía a la hora de tomar decisiones y llevarlas a cavo.
- Su capacidad de adaptación a una nueva forma de vida.
- Su relación con el entorno, las habilidades que adquiera para sus interacciones y su capacidad de sintonizar esa relación y habilidades con las facilidades y/o dificultades que el entorno le ofrezca.

No hay mucha diferencia con la responsabilidad que tenemos el resto de personas, a los que no nos llaman drogodependientes, ¿verdad? Es la persona drogodependiente la que ha de decidir como adaptar y afrontar el medio y las relaciones que le rodean. Debe decidir cómo vivir y con qué actitud tomarse el tiempo que le ha tocado vivir. En qué cosas poner más énfasis y por cuales no merece la pena dejar de

dormir. En este momento, la persona en tratamiento puede desmarcarse de la Agencia Antidroga y todo su entramado caótico y sin sentido. Es en este momento en el que puede independizarse de lo que le viene impuesto y hacer que no le afecte aquello que estructuralmente es una complicación más que un apoyo. Es en este momento en el que la persona usa y utiliza aquello del recurso o de la red asistencial que le favorece y renuncia con calma, sin violentarse, a aquello que no le aporta nada. Cuando llega a este momento, ha dado el paso madurativo que le hace estar "por encima de" ciertos procesos o intenciones como no dotar de recursos para que todo siga igual, llegando a poder plantear denuncias concretas sobre realidades injustas mientras continúa su proceso personal. Aquí es el único terreno en el que la Agencia Antidroga no entra. La persona puede darle la vuelta a la tortilla y hacer que el campo de influencia de la Agencia Antidroga (recursos, condiciones laborales, profesionales que pone al servicio...) no le afecte tanto como para que pueda con su proyecto de vida. Supone saberse dueño de uno mismo. Es necesario que la persona descubra ésto. Tampoco Saimaza puede entrar en los campesinos. Y por eso Saramago dijo en las manifestaciones de Madrid en contra de la última invasión de Irak: hay dos superpotencias en el mundo; una es EEUU, la otra eres tú. Y tú, superpotencia, eres quien puede plantar cara. Campesinos, yonkis, distribuidores, profesionales de lo social, ciudadanos, el poder real está en nosotros. Hay que ejercerlo.

La araña

Esta araña global nos tiene entrampados. Desde su altura vigila nuestras vidas y pretende manipularlas a su antojo. Aquí tenemos las consecuencias: a la gente le cuesta resolver sus problemas de drogas porque ni son fáciles ni se lo ponemos fácil, no hay una organización sólida de entidades para tomar el poder (aunque se va gestando poco a poco), no hay organización administrativa por que no interesa, prima el servilismo y todo mantiene su ritmo.

En algunos de los foros por los que me he movido en mi corta trayectoria dentro de la "educación social", las consecuencias de las acciones, de las actitudes de unos y otros... no suelen ser tenidas en cuenta a la hora de realizar análisis de la realidad, y por consiguiente, a la hora de programar e intervenir. Nos cuesta adelantarnos un poco y preguntarnos ¿qué pasará si realizamos esta u otra acción? Solemos pensar en lo que nos gustaría que ocurriera y cómo creemos que se tiene que hacer desde lo que ya hemos hecho, o nos han contado que se hace, pero pocas veces desde lo que ocurriría si se hiciera de una u otra manera. Al valorar las consecuencias ¿no intervendríamos de tal forma que pudieran facilitarse los mejores resultados? Los mejores resultados..., para la persona en tratamiento. E insisto en esto porque los mejores resultados para la persona en tratamiento no tienen porqué estar ligados a los míos. Instituciones y profesionales trabajamos por un objetivo: que las problemáticas vallan siendo cada vez menores y las personas puedan vivir dignamente. Esto significa que en vez de aumentar las plazas de profesionales contratados, si el objetivo se fuese cumpliendo, cada vez seríamos menos los que nos dedicamos a esto. Así que yo, Raúl, habría estudiado una carrera y me habría espe-

cializado en cualquier campo para ser, quizá, hortelano. Pero entonces sonreiría. Objetivo cumplido. Me entristece ser educador social y ganarme así la vida. No me gusta lo que hago porque significa que después de siglos, nada cambió. Se me encoge el alma cada vez que leo los versos de León Felipe:

> ¡Qué pena si este camino fuera de muchísimas leguas
> y siempre se repitieran
> los mismos pueblos, las mismas ventas,
> los mismos rebaños, las mismas recuas!
> ¡Qué pena si esta vida tuviera
> –esta vida nuestra–
> mil años de existencia!
> ¿Quién la haría hasta el fin llevadera?
> ¿Quién la soportaría toda sin protesta?
> ¿Quién lee diez siglos en la Historia y no la cierra
> al ver las mismas cosas siempre con distinta fecha?
> Los mismos hombres, las mismas guerras,
> los mismos tiranos, las mismas cadenas,
> los mismos farsantes
> ¡y los mismos, los mismos poetas!
> ¡Qué pena,
> que sea así todo siempre, siempre de la misma manera!

Los mismos hombres, las mismas guerras, las mismas pretensiones, la misma maquinaria. Las consecuencias del proceso globalizador igualan a la Agencia Antidroga y a Saimaza una vez más. Saimaza no piensa en las consecuencias de su acción antes de tomar decisiones. Tiene su objetivo claro, ganar dinero y escalar en la carrera de las empresas cafetaleras. Los agricultores cafetaleros son lo de menos. Saimaza, que pertenece a la General Foods International coffes, que pertenece a Kraft Foods International, que entre otras imputaciones está acusada de explotación y esclavitud infantil a través de los proveedores de materias primas en Costa de Marfil y Malí[12]. Kraft que en 1988 fue absorbida por la Philip Morris, multinacional tabacalera de origen estadounidense, que también compró a la Suchard en 1990 y en diciembre de 2000 a la Narvisco (galletitas y golosinas que seguro tenemos por casa). Hoy la multinacional se llama Altria Group. Altria es la segunda mayor empresa de alimentación del mundo y la líder en la producción de pitillos. En el 2000, logró 63,276,000,000 de $ en ventas en un total de 150 países. Altria hizo un donativo de 2,900,000 de $ a la última campaña electoral del partido republicano de G. Bush.[13] La Agencia Antidroga tampoco piensa en las consecuencias de su acción antes de tomar decisiones. Tiene su objetivo claro, que todo siga igual. Los yonkis son lo de menos. Agencia Antidroga que pertenece al gobierno regional, que responde a la legislación estatal creada por el gobierno de la nación. Ese mismo que llamándose PP apoyó a Bush en sus empresas y que llamándose PSOE sacó las tropas de un lado para colocarlas en otro como si se tratara de una sencilla partida de Risk.

Vivimos en medio de la globalización

No es un panorama alentador. Precisamente por eso no es momento para la desesperanza sino para la esperanza. Si la globalización es una araña nosotros hemos de ser quien plante cara a la araña. En una entrevista a José María Diez Alegría, nos contaba que hace unos 40 años se descubrió que estaba en peligro las bóvedas del monasterio del Escorial porque las termitas se habían ido comiendo la viguería de los techos. Yo creo –decía– que nosotros tenemos que trabajar como termitas carcomiendo esta especie de estructura espantosamente egoísta. Hace falta mucha paciencia, constancia y no decir: como lo que yo puedo hacer es muy poquito no vale la pena hacerlo, al revés, por allí está el camino de la esperanza. Si la araña nos vigila; informémonos, si nos acosa; tomemos decisiones, si se organiza; organicémonos, pero no la dejemos margen de acción. Ya lo dice el dicho, cuanto más grande es, más grande será la caída.

[1] Drogodependencias es el termino que actualmente utiliza la Agencia Antidroga de la comunidad de Madrid para referirse a una realidad. Hay disparidad de criterios entre los profesionales sobre los términos a utilizar. Elijo este porque es de los más oídos últimamente y porque el objetivo del artículo no es discutir sobre la definición que hemos de utilizar sino la compleja situación que hay detrás.

[2] Cuadernos de cristismo y justicia.

[3] Para más información ver: http://www.eurosur.org/EFTA/sumario.htm, Klaus Werner y HansWeiss, el libro negro de las marcas. Debate.

[4] Diferencio aquí entre consumo de sustancias y drogodependencias. La primera es más amplia, abarca desde las personas que tienen consumos muy esporádicos hasta las personas "enganchadas". La segunda hace referencia a estas últimas pero que además van a entrar a formar parte de la red asistencial de recursos.

[5] No hay que echar por tierra este trabajo. Se consiguen grandes cosas a nivel individual: gente que toma las riendas de su vida y eligen cómo vivir, que se liberan de dependencias que no querían, se comparten procesos humanos, se redescubre la vida... pero son logros con unas pocas personas y al margen de lo común, al margen de resultados más globales en los que las personas juntas avanzan.

[6] Hablo de la Agencia Antidroga de la CAM al igual que centramos muchos aspectos en la realidad madrileña porque aquí se ha desarrollado nuestra experiencia. Queda para el lector dilucidar qué aspectos son comunes en otros organismos homólogos en otras comunidades en otros ayuntamientos y cuales no.

[7] Eduardo Teclen. Ser de izquierdas.

[8] Donde encontramos militantes de la talla de las Koplovich, o más de la mitad de ministros del gobierno Aznar (entre ellas la ministra de educación con el escándalo del colegio en la sierra de Madrid.)

[9] Datos obtenidos de la memoria de la A.A. en 2002.

[10] Mario Benedetti. Pedro y el Capitán. Alianza Editorial.

[11] La diferencia del perfil para los PAE con respecto a los PAT es que en los primeros se aceptan personas que estén en situación de transeúntes o alta marginalidad que dificulte o impida el seguimiento del programa terapéutico (sin especificar que estén desintoxicados). Cuando una persona que está en esa situación se desintoxica, también puede acceder al PAT. No existe en ninguno de los dos perfiles y condiciones de acceso a ambos recursos una especificación de los objetivos que se trabajan en ambos, cuando, al tener objetivos muy diferentes, los perfiles deberían estar condicionados por estos. Es decir, dos recursos creados para fines distintos y complementarios entre sí pueden aceptar al mismo perfil de usuarios con la única diferencia de que los PAE aceptan a gente consumiendo y los PAT exigen su previa desintoxicación.

[12] Klaus Werner y HansWeiss, el libro negro de las marcas. Debate.

[13] Para más información http://boicotpreventiu.org/CASTELLANO/Marcas_priorizadas/ficha_Marlboro.htm

De la organización en los barrios a la mercantilización del trabajo en lo social

Asociación "Saltando Charcos"
Barrio de Gamonal
(Burgos)

Rondan malos tiempos para cualquier iniciativa de trabajo comunitario auto-organizado, debido principalmente a dos acontecimientos: la profesionalización-mercantilización de la ayuda y a la falta de identidad de barrios y los habitantes de estos. El mercado de bienes y servicios entra en lo social protegido por leyes, reglamentos y políticas de lo social que apuestan por la privatización de servicios como forma de evadir responsabilidades, abrir nuevos yacimientos de mercado y ahorrar trabajo a sus funcionarios/as.

Nos vendieron la idea de que ya no teníamos que preocuparnos por nuestros problemas que un tal "Estado del Bienestar" había llegado para solucionar nuestras miserias. Entraron en nuestros barrios bajo mil y una acepción (trabajadores sociales, visitadores familiares, animadores socio-culturales, insertores laborales, educadores sociales, psico-pedagogos, monitores de tiempo libre, orientadores,…), los abrimos las puertas porque somos buena gente y nos lo pagaron desarticulando todo el tejido comunitario y de apoyo mutuo espontáneo, que tantas manifestaciones y reuniones costó a nuestros padres.

Ahora nos encontramos en los mismos barrios y con los mismos problemas, lo único que ha cambiado son los nombres. Ya no se llama *heroína*, son bases de cocaína, no se llama *paro*, lo denominan empleo precario, ni se refieren a ellos como *reformatorios,* sino centros educativos de reforma, etc. Pero no es solamente la utilización de eufemismos científicos lo que supone un verdadero reto a superar en el trabajo diario de nuestros barrios, lo que verdaderamente echamos de menos es la ilusión por construir nuestros barrios y vidas sin dejarlo en manos ajenas, manos privadas que lejos de estar movidas por sentimientos de ilusión buscan el enriquecimiento hasta en las migajas que a nuestras gentes les sobran.

Recuperar el papel activo de la comunidad en lo social, denunciando la falta de contenido y la inviabilidad de muchos de los proyectos que se llevan a cabo en nuestro barrio, proyectos vacíos de contenido y sin un análisis previo de la realidad social donde se van a implantar, oponiéndonos a la privatización-mercantilización de los servicios que para nada cuenta con la opinión de las iniciativas locales que se están desarrollando en la zona. Este es el reto que desde nuestra pequeña experiencia de trabajo en un barrio nos hemos propuesto, ahí es nada. El primer paso fue analizar la realidad social, las dificultades y las acciones

correctoras a llevar a cabo. Enseguida nos dimos cuenta de que este proceso no lo podíamos hacer solos, teníamos que compartir nuestras reflexiones y recoger las aportaciones de los vecinos. Nos pusimos manos a la obra a buscar espacios de encuentro creados ya, donde compartir nuestras sensaciones y visión de la realidad social que sentíamos estar viviendo. Nos encontramos con un tejido social débil y con unos órganos de participación vecinal y ciudadana desvirtuados por intereses partidistas.

A pesar de nuestras reticencias, compartimos nuestras ideas y proyectos, algunas asociaciones la mayoría desvinculadas de estos órganos de gestión de la participación vecinal nos devolvieron muchos mensajes esperanzadores.

Sin apenas darnos cuenta y como consecuencia del panorama de organización vecinal que teníamos, nos pusimos a crear proyectos comunes y nuevos espacios de encuentro más horizontales y humanos con un grupo de asociaciones que tienen claro que no dejan los asuntos de la participación vecinal en manos de la administración. Proyectos como "GAMIN" que es un servio de apoyo jurídico y social para los/as vecinos/as y menores del barrio, la edición de la revista buzoneada "Gamonal Norte" y otras iniciativas surgen de este nuevo espacio común de encuentro.

Simultáneamente al trabajo vecinal fuimos concretando nuestros proyectos de trabajo con los menores y familias con las que más se ensaña la desigualdad social. En muchas ocasiones nos suelen preguntar si merece la pena el trabajo en lo comunitario, nosotras creemos que lo merece y mucho. Ya no solo como experiencia de aprendizaje y crecimiento personal, sino como sólida base a través de la cual canalizar las acciones de nuestros proyectos. También como altavoz para dar a conocer la asociación y su finalidad -cuanto mayor sea el número de personas que conozcan la intención de nuestro trabajo, mayores serán los apoyos-. Por eso hay que ser claros y transparentes a lo largo de todo el proceso de trabajo, no solo por el derecho que tiene toda persona a ser informada de cuantos planes hagan con ella, que lógicamente también, sino porque la claridad ayuda a recuperar la confianza en el otro y en la medida en que volvamos a confiar los unos en los otros, conseguiremos recuperar las dinámicas del apoyo mutuo.

La asociación "Saltando Charcos", se define como un proyecto solidario con las personas que por diferentes causas; ya sean estas económicas, políticas o sociales se enfrentan a una situación de desventaja respecto al resto. Que basa su metodología de trabajo en principios pedagógicos y procesos vitales, que faciliten la libertad y fomenten la organización del colectivo afectado, convirtiéndolo en el protagonista de su desarrollo, sin humillaciones ni etiquetajes.

Los proyectos por los que decidimos apostar en el año 2005, venían a dar respuesta a las demandas de los menores y sus familias, y a las prioridades que desde el tejido asociativo se detectan (*consumos de drogas, prevención de embarazos, empleo, educación de calle, etc.)*. Así que durante este año hemos apostado por seguir fortaleciendo las figuras educativas en la calle; a través de un *proyecto de educación de calle,* buscar una respuesta educativa al problema del absentismo escolar materializada esta en un proyecto que se denomina *Aula Abierta*, trabajar en el campo de la formación laboral y la búsqueda iniciativas de autocreación de empleo, a través del proyecto *Recicleta y* un proyecto de ocio que gira en torno al Hip-Hop denominado *La Otra Escuela o*rientado a la reducción de riesgos en el consumo de drogas y el ocio responsable.

A su vez personas cercanas a la asociación y en su práctica de la solidaridad y el apoyo mutuo realizan otras tareas como la acogida temporal de menores que por

diferentes motivos tienen que dejar durante un tiempo su entorno familiar, el préstamo desinteresado de diversos servicios (jurídicos, médicos, administrativos, etc.) y otras acciones que a menudo pasan desapercibidas pero que tanto aportan en la convivencia diaria en nuestros barrio.

La batalla empieza como cada año, en la búsqueda de recursos económicos a través de los cuales materializar nuestras acciones. Cada año y a raíz de las tendencias políticas que apuestan por la privatización y la mercantilización de lo social, es más complicado conseguirlo. Existe una fuerte competencia entre empresas, Ong's y asociaciones de base donde importa más el prestigio y las garantías de solvencia que los resultados del trabajo conseguido y la calidad de los procesos empleados para conseguirlos. Son tan fuertes las presiones que ejercen ciertas Ong's y empresas de servicios privadas, o tan suculentas sus comisiones que consiguen modificar las legislaciones por otras a su medida, de forma que a las asociaciones e iniciativas comunitarias nos sea prácticamente imposible optar al cumplimiento de los requisitos que aparecen en las bases.

Desde luego, y a pesar de este panorama cada día más desolador, seguiremos del lado de la gente de nuestro barrio, amparadas eso sí por todas las iniciativas repartidas por el estado, proyectos tan serios y a la vez tan cercanos a los menores y familias que forman parte ya de la idiosincrasia y de la historia de barrios como el del Parke de Alcosa y La coma en (Valencia), San Fermín, Entrevías, Vallecas, Pan Bendito,…(Madrid), Ballesteros (Logroño), Los Galos en (Murcia) el Barrio de La Palmilla en (Málaga) y un largo etc., que daría para compartir otro rato de escritura más amplio con vosotras.

Escuela Libre Paideia: educando en y en libertad

Ivana Turégano
(Zaragoza)

Cuando me llegó el momento de elegir lugar para realizar las prácticas de magisterio, no tuve un momento de vacilación. Tenía claro que quería empezar a aprender a educar con la gente que me había despertado la vocación hace ya diez años, y en el único sitio, probablemente, donde podía aprender a entender las relaciones entre educador@s-educand@s sin autoridad, sintiendo a niñas y niños como iguales y como personas, disfrutando en todo momento y viviendo la educación de diferente forma a la "oficial".

En 1978, un grupo de tres mujeres decide dar el salto de la teoría a la práctica en la pedagogía libertaria y abre la Escuela Libre Paideia. Esta decisión se toma tras un intento de educación libre en la escuela estatal, imposible de realizar por elementos inherentes a la estructura de la escuela pública. Con empeño y con influencias recogidas de una gran diversidad de teóricos de la pedagogía libertaria y del anarquismo y de experiencias pedagógicas antiautoritarias y libertarias (W. Godwin, R. Owen, Fourier, Proudhon, Bakunin, Lev N. Tolstoj, J. Guillaume, P. Robin, Cempuis, Ferrer y Guardia –La Escuela Moderna–, Faure –La Ruche–, A. Nelly –Summerhill–, L Molinari), las tres mujeres consiguen iniciar el proyecto.

El proyecto educativo autogestionario, de la Escuela Libre Paideia, parte del análisis previo de la realidad de una sociedad capitalista que genera personas uniformes, sumisas, alienadas, individualistas, competitivas, insolidarias, sexistas, xenófobas, y, en definitiva, cómplices de la injusticia social por ser incapaces de asumir la responsabilidad de participar y contribuir con el sistema.

Quienes participamos en movimientos sociales, conocemos de sobra la dificultad para hacer consciente de la lógica inhumana de un sistema sometido a los intereses del mercado neoliberal, ya no a nuestra ciudad, país o sociedad sino, tan sólo a nuestro círculo más próximo. Nos encontramos con personas que se han formado partiendo de la base de valores inhumanos (competitividad, explotación, jerarquización, sumisión…) que les llevan a ser enemigas entre sí, y por lo que se producen situaciones en las que, por ejemplo, compañeros/as de trabajo compiten para acceder a puestos de mayor reconocimiento económico, hombres matan a mujeres como un ejercicio de poder, pueblos defienden la destrucción o invasión de otros pueblos…

Por ello, la convicción de que una auténtica transformación social será impulsada

y posible con personas formadas en la libertad colectiva y con una estructura mental diferente, lleva al proyecto a proponerse formar seres humanos que aprendan a vivir con los valores libertarios como ética de referencia. Personas que, en su pluralidad y desarrollo particular, encuentren la felicidad y autorrealización personal estableciendo relaciones interpersonales basadas en la igualdad, el apoyo mutuo y la justicia.

Para ello, se construye una escuela autogestionada en la que la vivencia cotidiana de la filosofía anarquista consiga ser una realidad y permita la construcción de personas libres, responsables, autónomas, justas, no sexistas, cooperadoras, con sentimiento colectivo, capaces de desarrollar un pensamiento crítico y de actuar en consecuencia con él. Personas que en el ejercicio de su autonomía y como sujetos sociales y políticos, dispongan de los medios y capacidades necesarias para introducir cambios en la sociedad que les ha tocado vivir, en definitiva, que luchen por su autodeterminación.

Debemos tener en cuenta que el contexto en el que desarrolla es un sistema de organización social, cuyo núcleo es la familia, que legitima las jerarquías, y cuya arma para alienar a la población son los medios de comunicación. Ante esto, la escuela debe ser capaz de crear dinámicas educativas que posibiliten la adquisición de las herramientas necesarias para poder enfrentarse a la realidad político-social que empuja al conformismo, al pensamiento único, a la sumisión y a la infelicidad. Para lograrlo, el proceso educativo debe ser un mecanismo que contribuya a la maduración progresiva de la persona, procurando que ésta se desarrolle en equilibrio y que alcance cotas cada vez mayores, respetando los ritmos particulares, sin imposiciones innecesarias y en libertad, posibilitando llegar a la adultez con la inteligencia necesaria, desarrollada en todas sus variantes, para alcanzar la felicidad.

Tras 28 años, cumplidos en enero de 2006, y con el colectivo de educador@s ampliado en número de personas, la escuela ha sufrido diferentes situaciones a las que ha tenido que hacer frente, y de las que ha logrado salir de forma que el proyecto ha quedado reforzado en su ideología y finalidades.

La dinámica educativa

Para entender el proceso educativo que desarrolla la escuela, debemos percibir ésta como un proyecto protagonizado por una comunidad natural que realiza un constante aprendizaje vivencial individual y colectivo. La escuela la conforman un colectivo de unas 55 personas, que abarca desde los 18 meses hasta la madurez, entre otras, dos de las mujeres que iniciaron el proyecto, lo que posibilita una riqueza increíble de experiencias en las relaciones interpersonales que contribuyen a la maduración.

La característica principal de la Escuela Libre es la libertad, entendiendo ésta como objetivo individual y colectivo que impulsa la dinámica interna, y como medio en el que se busca y se encuentra la identidad particular de cada individuo, formándose personalidades auténticas y nunca uniformes.

Los principios en los que se basa el proyecto y que, además de regir la organización de la escuela, son trabajados a través de la reflexión, para identificar los obstáculos que interpone la sociedad a fin de que éstos no puedan desarrollarse, son:

La igualdad, que supone, por un lado, eliminar el principio de autoridad. La asamblea otorga mismos derechos y deberes a todas las personas, lo mismo vale el voto de la persona menor que el de la mayor. El grupo adulto es considerado como un grupo más de referencia, no como autoridad a la que someterse. Sus experiencias vividas le permiten aportar conocimientos, herramientas para enfrentarse a dis-

tintas situaciones… pero esto no supone que se acepte o acate lo que este grupo diga, ya que para las niñas y los niños el valor de una aportación deja de medirse por la edad de su creador/a, y pasa a medirse por el valor que se otorga a los argumentos ofrecidos a través del diálogo razonado. Por otro lado, desde el inicio del proceso educativo en la escuela infantil (18 meses), se trabaja de forma intensa la igualdad de géneros, no permitiéndose ningún tipo discriminación o sometimiento por razón de género, ni la diferenciación de roles en cualquier tipo de tarea o actividad. Vivir en igualdad, significa también viabilizar entre los componentes del colectivo la igualdad social y económica, cultural y educativa, en el trabajo, en la aceptación de las diferencias y particularidades y en los derechos. Fuera de la vida en la escuela, la igualdad se trabaja también propiciando la reflexión de su incumplimiento en la realidad social y del porqué de éste.

La solidaridad y el apoyo mutuo, que se entiende como forma de ayuda a la compañera/s o compañero/s por parte del individuo o del grupo, para la consecución de las responsabilidades asumidas a nivel tanto individual como colectivo. Partiendo de la igualdad, niños y niñas aprenden a ayudar a las personas que lo necesitan y a pedir apoyo a quien se lo puede ofrecer. Son conscientes de que, al madurar, deberán estar pendientes del resto para apoyar a quien lo necesite y ayudarle a aprender, porque también a ell@s les brindaron ese apoyo. Este principio se extrapola para un aprendizaje clave: El convencimiento de que la cooperación y el apoyo mutuo permiten abordar y solucionar los problemas con la fuerza y la riqueza que da la unión de compañer@s, y no con la impotencia de enfrentarse individualmente a ellos, generando una actitud básica en la estructura mental muy favorecedora para afrontar futuras situaciones en la vida.

La justicia, que se establece bajo la máxima de "a cada cual según sus necesidades y de cada cual según sus posibilidades". La madurez progresiva de los niños y niñas conlleva una mayor exigencia, por parte del colectivo, en sus aportaciones a éste de la más diversa índole (trabajos colectivos, solidaridad…). Con esta dinámica diaria, se entiende cómo llegan las niñas y niños a asumir lo que significa crecer y madurar, y es esta madurez la que les permitirá identificar situaciones injustas a medida que su mundo se amplíe, porque están aprendiendo a identificarlas con facilidad en su entorno más próximo.

La libertad responsable, considerada no de forma individualista, sino de forma colectiva, porque si la libertad del colectivo aumenta, la mía también lo hace, por eso no me puedo preocupar sólo de mí, sino también del colectivo al que pertenezco. Responsabilidad, libertad y autonomía son tres conceptos íntimamente ligados en la filosofía de la escuela. La característica humana de ser responsables ante nuestros actos, nos otorga la posibilidad de ser libres, algo que también requiere de la autonomía, como capacidad para darse las propias leyes por las que regirse y que no sean únicamente en beneficio propio, sino también colectivo. Así, la libertad tanto individual como colectiva, es un privilegio que debe conquistarse a través del ejercicio cotidiano de la autonomía y la responsabilidad. En la práctica cotidiana, las niñas y los niños asumen un nivel de responsabilidad en función de su madurez, lo que les permite ir avanzando en autonomía y libertad individual, de forma que, además del niño o la niña considerados particularmente, también el colectivo se ve enriquecido. Los compromisos que niños y niñas asumen se establecen dentro de los ámbitos de los valores, del esfuerzo, del trabajo en su vertiente manual e intelectual y de la convivencia pacífica y solidaria. Estas responsabilidades son asumidas

libremente y por un período de tiempo determinado (dos-tres semanas), tras el cual, exponen aquello a lo que se comprometieron y si han respondido a sus compromisos o no. Como la idea de que quien no es responsable no es libre está muy interiorizada por los niños y las niñas, son ell@s mism@s quienes deciden, sobre su persona, si tienen derecho a seguir gozando de libertad, o por el contrario, si sistemáticamente han incumplido sus compromisos demostrando su imposibilidad de autogestionarse, pasan a ser *mandad@s* por el resto (compañer@s o adult@s), y dejan de tener libertad para elegir lo que hacer en cada momento (esta situación, aparte de que básicamente es igual a la dinámica de la escuela *normal*, es siempre muy flexible, pero vivenciarla, permite a niños y niñas sentir la pérdida de la libertad y percatarse del derecho y goce de poseerla)

La autogestión, que debemos entender su ejercicio como la base o estructura sobre la que se asienta tanto la vivencia de la ética de la anarquía como la posible consecución de los objetivos del proyecto.

Por un lado, la escuela se autogestiona económicamente, a partir de mensualidades que pagan los padres y una aportación que hace una parte del colectivo de educador@s que, además de en el proyecto, trabaja en centros oficiales. De esta forma se cubre el seguro escolar, el transporte, el desayuno, la comida, la merienda, el material didáctico, el material escolar y la retribución de las personas que trabajan a tiempo completo en la escuela. El dinero sirve, pues, para cubrir gastos, y su acumulación no es objetivo de la escuela, por ello, nunca nadie ha dejado de acudir por problemas económicos. Los problemas puntuales o permanentes de familias concretas procuran subsanarse de diferentes formas; por ejemplo, existe una cuota de solidaridad de los padres y madres más pudientes hacia los menos. La autofinanciación supone que la escuela sea casi siempre deficitaria, por lo que el consumo procura reducirse en la medida de lo posible y, en lo que se puede, las necesidades que se presentan intentan solventarse desde el colectivo, evitando recurrir, si no es necesario, a gremios especialistas que pudieran disminuir la autonomía del colectivo, interfiriendo en el ejercicio de la autogestión.

Por otro lado, el alumnado autogestiona totalmente su práctica cotidiana. A través de las Asambleas de Planificación se debate y decide cada trimestre todo lo relativo a la organización de la vida cotidiana: grupos para trabajo manual e intelectual, distribución del tiempo (horario) y del espacio (aulas) y decisión sobre las comisiones de trabajo (realización de cuentas, menú, compra, resolución de conflictos…) Normalmente, el proceso que se sigue es el de partir de propuestas ofrecidas por los niños y las niñas, previamente decididas en sus asambleas de grupo, a las que se añaden las de la gente adulta. Así, niñas y niños autogestionan su vida en la escuela y su propio aprendizaje de conocimientos académicos en función de sus intereses y motivaciones internas.

Lo principal a reseñar de la práctica diaria es el escaso número de intervenciones que realiza el grupo adulto. La autogestión y autonomía de las niñas y niños permite que esto se consiga, favoreciéndose de esta forma, por parte de la gente adulta, alcanzar mayores cotas de autonomía y libertad colectiva.

La relación entre educador@s y niñ@s es antiautoritaria, teniendo como objetivo que el grupo adulto facilite experiencias que van siendo demandadas por individualidades, para conseguir de la persona que potencie sus aptitudes y sea capaz de madurar, llevar una vida plena, equilibrada y feliz.

A principio de trimestre, se establecen los grupos de trabajo que desempeñan el *trabajo manual*, distribuyéndose el

mismo a través de: a)los denominados trabajos colectivos, que son la preparación de la huerta, la limpieza de las aulas y de las estancias exteriores, la limpieza y arreglo del jardín y el patio, los arreglos que van surgiendo en la casa (carpintería, costura, libros…) y b)la preparación de la comida (desayuno, comida y merienda). En la escuela se equipara la importancia del trabajo manual a la del intelectual, aprendiendo que igual de necesario para la vida es uno que el otro y que nadie tiene derecho a aprovecharse de que otros lo realicen por uno.

En el *trabajo intelectual*, cada grupo de edad decide el tiempo que quiere dedicar al aprendizaje autorregulado y los talleres que quiere realizar (propuestos por el grupo adulto o por ell@s). Los talleres se conciben como un intercambio de saberes en los que se trabajan distintas áreas de forma bastante práctica. El aprendizaje de los conocimientos más teóricos de las distintas disciplinas académicas es autorregulado por cada una de las personas. Tienen a su disposición el área que quieran, secuenciada en distintos apartados. Además de los momentos que cada niñ@ quiera de su tiempo de ocio, en aquellos que el grupo haya establecido para el aprendizaje autorregulado, cada niñ@ elige la materia que quiere trabajar y se pone con ella, pudiendo acudir a una adulta que está cerca para cualquier duda o problema.

Los conocimientos que van aprendiendo los manifiestan en las asambleas de exposición, en las que ell@s mism@s observan si le están dedicando esfuerzo al trabajo intelectual en la dirección correcta, porque en la medida que sean capaces de explicar lo que han enseñado, estarán avanzado en el aprendizaje. En estas asambleas es también donde se exponen las responsabilidades que han asumido, antes mencionadas, y se hablan los problemas que a nivel individual hayan podido surgir.

A principio de trimestre se establecen las diferentes *comisiones* en las que los niños y niñas tienen que trabajar para conseguir que la convivencia autogestionaria y los valores libertarios se vayan alcanzando. Se componen de una persona de cada uno de los grupos de edad y van cambiando cada poco tiempo para que todas las personas se responsabilicen de todas las comisiones. Estas comisiones posibilitan la transmisión de aprendizajes de l@s mayores hacia l@s pequeños, el compromiso individual y colectivo y la participación en la autogestión, pues plantean soluciones a los problemas que surgen en la Asamblea General. Principalmente se encargan de preparar los menús, realizar la lista de la compra y la compra, llevar las cuentas del material, intervenir en los conflictos entre compañer@s y observar cómo se están desarrollando los valores por los que se rigen. Los conflictos entre compañer@s paralizan la dinámica y se intentan solucionar en el momento a través del diálogo, favoreciendo un aprendizaje de resolución de conflictos que sea no violenta, negociada y consensuada. Una vez a la semana se realiza una Asamblea General en la que se tratan todos los problemas que surgen en los diferentes ámbitos y se intentan abordar para mejorar la convivencia.

La salida de la escuela

La etapa de educación infantil es la única reconocida por el Ministerio. Aunque a efectos de escolarización, las etapas de primaria y secundaria son tenidas en cuenta, la enseñanza en la escuela no es reconocida y no se puede otorgar el graduado escolar. Desde la aprobación de la LOGSE, que establece la escolarización obligatoria hasta los 16 años, no hay necesidad de realizar un examen que homologue estudios, ya que l@s chic@s salen con 15 años de la escuela y el Estado tiene la obligación de escolarizarles en un centro público.

En cuanto a su integración en el sistema educativo, a nivel de conocimientos adquiridos, por lo general no tienen ningún problema. Los conocimientos que han adquirido tienen una base muy sólida y eso permite que, en el caso de que fueran retrasados en algo, con algo de trabajo extra alcanzarían el nivel exigido sin problemas. A nivel de intereses, hay diversidad de gustos, tanto pueden inclinarse por ciencias como por letras; algunas promociones se han interesado más por una rama, y otras, por la opuesta. Hay gente que ya ha terminado la Universidad, o que está en último año (es decir, a curso por año) y hay gente que ha terminado módulos de carpintería, o que se interesa por los de cocina… En cuanto a las relaciones que establecen en el instituto, por lo general no han tenido problemas salvo, tal vez, con profesorado muy concreto. Es cierto que algunas personas se habían sentido discriminadas en el momento en el que se sabía que procedían de Paideia, pero también es cierto que hay profesorado que manifiesta la suerte, para la clase, de que hubiese un ex alumno o una ex alumna de la Paideia, porque son personas muy participativas y que pueden aportar mucho al grupo-clase.

En definitiva, son personas que, integradas en la sociedad sin ningún tipo de problema, gozan de una base en su estructura mental que las hace diferentes, que les posibilita ser libres y les llevará a establecer relaciones humanas también diferentes. Son personas muy maduras, equilibradas emocionalmente, seguras de sí mismas, que caminan hacia *su* autorrealización, con un pensamiento crítico y racional y, en definitiva, felices. En cuanto a la relación que tienen l@s ex alumn@s con la escuela, debe subrayarse que un número significativo de ell@s sigue manteniendo el contacto con ésta. Hay gente que acude a comer con bastante frecuencia y es curioso observar la relación que estas ex alumnas y ex alumnos mantienen con el grupo adulto, que siempre se percibe muy natural, sincera, llena de amistad y profundo agradecimiento. Es curioso observar esto, pero estoy segura de que cuando finalice mi año de prácticas, también yo lo sentiré.

Apuntes sobre la educación popular en el siglo XXI

Reflexiones, dudas y contradicciones sobre los espacios, herramientas, identidades y necesidades

Eric Jalain Fernández
Miembro de la Escuela Popular
de Prosperidad (Madrid)

Aunque escribo este artículo a título personal, por lo que soy el único culpable de este derramamiento de tinta, mis experiencias en la Educación Popular han tenido lugar en la Escuela Popular de Prosperidad ("La Prospe"), así que gran parte de los planteamientos y reflexiones que voy a exponer hunden lógicamente sus raíces en este colectivo. Voy a partir de algunos de los numerosos debates que de unos años a esta parte se han ido dando en la Escuela; debates, experiencias, problemas y contradicciones que siguen abiertos y de los que voy a aportar mi visión e interpretación personal. Pero se trata, en gran medida, creo, de cuestiones comunes a muchos otros colectivos de la Educación Popular en particular, y de los Movimientos Sociales en general. Son cuestiones fenómenos presentes estrechamente vinculadoas a lo que podemos llamar globalización, posmodernidad, etc. Pero, como veremos, si le damos un poco la vuelta a las cosas y profundizamos un poco, en realidad la mayoría de las veces reencontramos se trata de problemáticas muy antiguas con nuevas vestiduras.

No voy a proponer tanto respuestas como a intentar redefinir ciertas preguntas, y tal vez abra más dudas de las que cierre. Pero es que a veces sembrar dudas resulta más pedagógico y transformador que plantear respuestas. No pretendo "sentar cátedra", sino más bien participar en el diálogo de los movimientos educativos y sociales, entendiendo por dialogar el recoger planteamientos y cuestiones que están circulando por nuestros ámbitos, reinterpretarlos y sugerir y recircular ideas que no intentan ser Verdades sino reflexiones abiertas, puntos de vista, posibilidades, líneas-sonda o nuevos hilos en el tejido del diálogo colectivo. Y dudas, sobre todo dudas en la incesante labor de recuestionar y problematizar, pues como decía Freire (¡que no falten los clásicos!), problematizar una situación es el primer paso para resolverla, la problematización es una dinamo que mueve a la transformación.

Por todo ello el artículo no sigue una estructura de hipótesis-demostración o exposición estructurada de argumentos, sino que se trata más bien de apuntes y pinceladas poco sistematizadas, aunque todos los puntos se interrelacionan. Tampoco llego a demasiadas conclusiones, sino que prefiero dejar puntos abiertos y no pretendo evitar o disimular las contradicciones sino que, al contrario, prefiero hacerlas explícitas.

¿Nuevas novedades?

En este vértigo de la posmodernidad, donde todo va tan rápido que cuando

empiezas a hallar una respuesta ya te están cambiado la pregunta, el discurso crítico parece condenado a la obsolescencia permanente. Pero esto es tan sólo una apariencia; el problema es que estamos en la sociedad de lo aparente, del espectáculo efímero, y a veces parece que el movimiento crítico está dejándose llevar por este ritmo y dejándose confundir por las apariencias. Un lunes consideramos que "la masa social está totalmente alienada", el martes que el pueblo ha despertado y tomado la calle y que algo está naciendo, y el miércoles nos sorprendemos porque hemos vuelto al lunes. Deberíamos ya saber que, por mucho que se acelere el paisaje, incluso hasta convertirse en un borrón, la construcción social colectiva es en realidad lenta y trabajosa, avanza y retrocede.

Hay evidentemente cambios, pero muchos son más superficiales que reales, es decir, a menudo cambia la forma pero el fondo sigue siendo el mismo. Por eso las claves del pensamiento crítico siguen siendo válidas, pero tenemos que adaptar y cambiar los discursos, herramientas y ámbitos de actuación. Para entendernos, las bases de la revolución cotidiana siguen siendo las mismas: autonomía, horizontalidad, colectivización social, libre desarrollo personal y colectivo y humanización de las relaciones, frente a la opresión, explotación y alienación, sólo han cambiado los escenarios y el *atrezzo*.

Nuevas geografías. El barrio difuso

Una de las grandes contradicciones en la que nos debatimos las Escuelas Populares junto a otros movimientos muy anclados en lo territorial (asociaciones de vecinos, centros sociales y culturales, movimientos comunitarios, etc.) son las distorsiones entre nuestros discursos y nuestras prácticas en la cuestión de la geografía de actuación. Las Escuelas Populares tenemos un discurso muy barrial, siendo "el barrio" un marco de referencia simbólica esencial y "l@s vecin@s" unas figuras centrales en muchos de nuestros debates. Pero, ¿hasta qué punto este discurso, muy de los 70 (momento de auge de las Escuela Populares en España) responde a la realidad actual? En otras palabras: ¿existe el barrio hoy en día?

La pregunta cobra su sentido cuando observamos una serie de fenómenos y circunstancias: en estos momentos en La Prospe, por ejemplo, más de la mitad de la gente, tanto monitores/as como alumn@s, proceden de fuera del barrio.

Resulta igualmente significativa la "geografía de difusión", por así llamarla, es decir, las vías y espacios de difusión de las actividades de la Escuela. Cada vez se hacen menos pegadas de carteles en el barrio, pues por un lado el cartel está siendo sustituido por otras formas de comunicación, y por otro lado muchos carteles se llevan directamente a otras zonas de Madrid (a las Universidades en busca de monitorado, o a otros barrios con mayor presencia inmigrante como Tetuán o Lavapiés, para ofrecer clases de español). Sobre todo las nuevas tecnologías están permitiendo traspasar el ámbito local más inmediato y difundir las actividades de la Escuela por toda la ciudad con un esfuerzo mínimo. Ya casi no pegamos carteles, pero cada semana enviamos cientos de correos electrónicos, tanto a colectivos como a particulares, difundiendo nuestras actividades. Nuestra irradiación informativa resulta así muy potente, pero ¿es potencia o es síntoma de debilidad, de nuestra simple incapacidad numérica y presencial para patearnos cotidianamente el barrio? ¿No estamos así sentenciando nuestra desaparición del paisaje barrial?

Estas dinámicas no son desde luego exclusivas de La Prospe, sino que son un signo de los tiempos de la globalización. Se ha pasado del modelo del barrio-pueblo (ese microcosmos donde se nacía, se estudiaba y trabajaba y se desarrollaban las relaciones primarias familiares y afectivas) al

de barrio difuso o barrio-ciudad. Pues no sólo lo más normal es que a lo largo de su vida una persona tenga varios "barrios de residencia" (en función de la especulación del suelo o de loas vaivenesimposiciones laborales), sino que a menudo el propio barrio no es más que dormitorio, y convive con otros espacios vitales dispersos en la gran ciudad (lugar de trabajo, espacios de ocio, segundas residencias, etc.). La identidad de barrio se difumina, desapareciendo así un fuerte elemento de cohesión que en las anteriores décadas facilitaba la movilización e intervención social.

Pero evitemos caer en la "mitología de barrio", muy propia de los movimientos sociales. Los barrios obreros fueron producto de cierta etapa del capitalismo, fueron el reflejo urbano de la masificación en la fábrica y nacieron de dramáticos procesos de vaciamiento forzoso del ámbito rural. Su potencia social derivó de su gran concentración humana y de su uniformidad sociocultural, y también de su enorme precariedad. Una vez superado en Occidente el modelo industrial y cubiertos los servicios urbanos básicos, la desaparición de los barrios tradicionales ha sido una muerte anunciada. Paradójicamente, como en el caso del sindicato de masas, la fuerza del barrio popular residía en sus carencias, y no ha podido sobrevivir a las mismas, por lo que se puede decir que ha "muerto de éxito". Las Escuelas Populares, que nacen con los movimientos vecinales y ante unas carencias educativas clamorosas, apenas si están logrando sobrevivir a la competencia y absorción de la oferta educativa y cultural estatal y privada.

En Prosperidad, barrio de pasado periférico y obrero pero de presente céntrico y desclasado, una especulación urbana salvaje ha expulsado prácticamente a todas las nuevas generaciones hacia la periferia urbana, dejando tras de sí un territorio tremendamente envejecido y desmovilizado, habitado en sus zonas más degradadas por inmigrantes latinoamericanos, y en sus zonas rehabilitadas por nuevas generaciones de yuppies de alto nivel adquisitivo. En este paisaje de éxodo y desarraigo la Escuela ha sobrevivido como centro social activo gracias precisamente a su capacidad para atravesar las fronteras barriales y para nutrirse de monitorado y de alumnado de toda la ciudad. Lo que, desde luego, ha afectado profundamente a sus formas de funcionamiento, precipitándola hacia una fuerte crisis de identidad en la que se debate desde hace años. El nuevo activismo, más nómada, encaja mal con las exigencias de las antiguas formas de militancia. La movilidad individual permanente hace muy difícil invertir cotidianamente en un espacio concreto así como arraigar en el terreno prácticas que, como todos los proyectos sociales, tardan tiempo en dar sus frutos.

A cambio, el difuminado del marco del barrio aporta un flujo constante de energías, saberes y problemáticas nuevas, oxigenando de forma permanente el tejido asociativo y ampliando los horizontes de actuación y de intercambio.

Evidentemente, como siempre, la armonía se halla en ese delicado equilibrio entre ampliarse y difuminarse.

No niego el principio de "Piensa global, actúa local", tan sólo cuestiono las definiciones y fronteras actuales de ese ámbito de actuación local.

Nuevas herramientas. La alfabetización informática

Otro debate muy vivo en La Prospe en los últimos años es el de las nuevas tecnologías. La Escuela ha sido siempre muy reacia, más que otros colectivos, a aceptar estas nuevas herramientas tanto en su dimensión instrumental u operativa (es decir, reacia a usarlas) como en su dimensión educativa (o sea, reacia, mucho más, a incluirlas en su oferta educativa).

La introducción del uso de las nuevas tecnologías en la Escuela ha sido más fruto

de iniciativas personales que de un debate colectivo. A raíz de nuestra numantina lucha por un espacio en el barrio[1], descubrimos la utilidad de internet y del correo electrónico como instrumentos de difusión y de movilización social. Poco después, aunque tímidamente, se han ido informatizando ciertas áreas técnicas como la gestión administrativa y la gestión de la colección de nuestra biblioteca. Recientemente se ha planteado un primer paso hacia la dimensión educativa de estas herramientas, con la creación de un aula informática, que ahora mismo está en proceso.

Y no es que no haya habido debates colectivos en torno a las nuevas tecnologías, han sido numerosos pero poco o nada concluyentes, a pesar de lo cual las posiciones se han ido deslizando progresivamente desde un rechazo frontal hacia un uso utilitario. En cualquier caso, la impresión de "desfase técnico" que puede proyectar La Prospe es en realidad falsa[2], pues quien se ha desfasado realmente es la tecnología, cuya acelerada implantación supera cualquier lógica sociocultural. Como ya he comentado, los procesos y cambios sociales son siempre lentos, y mucho más aún cuando se trata de transformaciones colectivas y horizontales. El sistema de organización asamblearia es un sistema lento por naturaleza, porque es real. Lo que es falso es pretender acelerar sus ritmos para acompasarlo a la vertiginosa carrera tecnológica.

El debate en torno a las nuevas tecnologías es desde luego no sólo necesario, sino que ha de hacerse permanente, así como la búsqueda de formas alternativas de uso, como la programación con *software* libre, el uso comunitario, la conexión sin cable o *wireless*, etc. Pues tampoco creo en la neutralidad de la tecnología, esta tiene muchos usos posibles pero no cualquier uso pues toda herramienta o técnica es un producto cultural, así como un productor cultural.

Hay que evitar el falso debate tecnofilia *versus* tecnofobia, y no caer ni en un rechazo frontal ni en paraísos artificiales, sino desarrollar un uso enriquecedor y subversivo de la máquina hasta donde se pueda, pero siendo siempre conscientes de sus límites y de sus riesgos.

Las nuevas tecnologías tienen un gran potencial de comunicación y de difusión cultural a muy bajo coste y con una accesibilidad razonable. Desde cierto punto de vista puede parecer un instrumento casi ideal de cultura popular. Pero esta explosión de las comunicaciones no conlleva forzosamente un salto cualitativo del contenido de las mismas, y habría que ver hasta qué punto la intensificación comunicativa de los últimos años ha enriquecido realmente el debate y el diálogo, y por lo tanto la transformación social, o está derivando hacia una saturación sobreinformativa, un refuerzo cibernético de los guetos políticos, un diálogo de sordos, un creciente *spam* ideológico. O simplemente un agotamiento de nuestras energías y recursos en los ciberparaísos mientras por ejemplo abandonamos la calle (o el barrio) como espacio de actuación. Amén evidentemente de otras consideraciones que no son baladíbaladíes, como que las nuevas tecnologías son la punta de lanza de la nueva economía liberal y el motor de una nueva etapa en la huida hacia delante del desarrollismo, y que detrás de cada ordenador está la sombra de las multinacionales y del neocolonialismo más voraz.

[1] La Escuela ha sufrido un prolongado proceso de desahucio cuando el Arzobispado de Madrid, propietario de nuestros antiguos locales, quiso recuperarlos a comienzos de los 90, con el beneplácito del Ayuntamiento de Madrid, que era quien nos los había cedido casi diez años antes. Tras una década de lucha en múltiples frentes (judicial, pero sobre todo social), logramos hace 5 años la cesión de otro local en el barrio en régimen de autogestión, que es donde nos hallamos ahora.

[2] Nos gusta decir, bromeando, que lo nuestro son "las viejas tecnologías".

Más allá del ámbito instrumental, en el educativo algo que cualquier Escuela Popular actual se plantea es la necesidad o conveniencia de incluir la informática en su oferta. Hoy por hoy en Occidente unos conocimientos básicos de informática parecen constituir un mínimo para poder desenvolverse cotidianamente. ¿Pero es este un argumento suficiente para que entren las aulas de informática en las Escuelas Populares?

También el inglés es de forma creciente una herramienta básica no sólo para acceder al mercado laboral sino incluso para moverse en un mundo globalizado. Y sin embargo no parece nada claro que el inglés sea imprescindible en la educación popular. ¿Aprender inglés contribuye a dotarnos de mayor autonomía?, ¿enseñar inglés como lenguaje de comunicación internacional no contribuye al colonialismo cultural anglosajón? ¿Y la informática? ¿Qué necesidades son reales, y caben todas las necesidades reales en una educación de orientación crítica, cuando lo que queremos no es reproducir la realidad sino transformarla?

El debate sobre la alfabetización informática tiene a mi parecer un paralelismo interesante pero apenas explorado. Cuando el pedagogo Paulo Freire impulsó en Latinoamérica las campañas de alfabetización proponiendo la lectoescritura como herramienta de concientización y de liberación de las clases populares oprimidas, ¿no se podría haber cuestionado tal herramienta? En efecto, la lectoescritura no deja de ser una técnica occidental importada en un mundo indígena cuya cultura era y es esencialmente oral. ¿Difundir la alfabetización no supone promover esquemas de percepción y representación occidentales, modos de vida ajenos, una colonización cultural al fin y al cabo? La oralidad es ineludibleforzosamente un proceso colectivao, la lectura tiende a aislar, a individualizar, a hacernos más pasivos. Además, la lectoescritura requiere un complejo proceso de aprendizaje, no es de fácil acceso. El paralelismo es evidentemente muy forzado y, he de admitir que un poco provocador, pero si probamos a remplazar "lectura" y "lectoescritura" por "informática" o "internet", la argumentación nos sonará bastante más…

Nuevos sujetos.
Identidades confusas. La inmigración

Tradicionalmente los sujetos de la Educación Popular eran las clases oprimidas: proletarios y campesinos. En la actualidad los segundos prácticamente ya no existen en los países del Norte, mientras que los primeros se han disuelto en una gran pequeña burguesía por vía de la acomodación y del consumo. Claro que las desigualdades siguen existiendo, así como la explotación y alienación, en algunos aspectos tal vez más agudizadas que antes. Lo que se han diluido son las fronteras simbólicas de clase, las identidades y conciencia obrera. Parece que en Occidente el capitalismo ha logrado resolver (o más bien, disolver), o por lo menos desactivar, una de sus principales contradicciones: la lucha de clases. Ser asalariado o capitalista ya no supone un posicionamiento social, y mucho menos político: los trabajadores invierten sus pequeños ahorros en acciones y bolsa mientras los yuppies, Mario Condes y Aliertas venden cara su fuerza de trabajo, la clase obrera se aburguesa mientras la clase media se proletariza fundiéndose en una.

En esta (con)fusión de las identidades de clase tan posmoderna, ¿quién es el sujeto revolucionario?: ninguno, ¿quién el sujeto oprimido?: todos. ¿A quién se orienta la Educación Popular?, ¿quién necesita liberarse, concientizarse? Pues en cierto sentido todos, cualquiera. Esto puede explicar en gran medida el declive de los centros de enseñanza más tradicionales, como los Ateneos y las propias Escuelas Populares, y el auge de otras formas de Educación Popular como los Centros Sociales, que aunque más difusas profun-

dizan en la autogestión de la cultura y de la educación, en la autonomía desde el trabajo colectivo horizontal. También en La Prospe se ha dado cierto proceso, aún titubeante, es cierto, de autodisolución de la relación monitor/a-alumn@, con la multiplicación de experiencias pedagógicas más informales y horizontales bajo diversos nombres: Grupos de Aprendizaje Colectivo, talleres, comisiones de trabajo, etc.

Pero hasta ahora la reflexión sobre el sujeto de la Educación Popular se ha quedado a medias, pues hemos hablado de Occidente como si se tratara de un mundo aparte, cuando en la era de la globalización todo está estrechamente interconectado. En el Norte hay cierta situación porque en el Sur hay otra; no hay Norte sin Sur, obviedad que sin embargo a menudo se olvida en numerosos análisis de la realidad. La creciente inmigración es el bumeraáng que viene a recordarnos las relaciones de poder globalmente establecidas. Y el inmigrante es, qué duda cabe, el nuevo sujeto oprimido por excelencia en la posmodernidad: como el proletario decimonónico, es expulsado de su tierra, expoliado y desposeído se ve forzado a desplazarse a los centros neurálgicos del capitalismo para malvender su fuerza de trabajo, engrosar el ejército de reserva de los trabajos más alienantes y precarizados, sin derechos, ni reconocimiento ni posibilidad de organización. ¿El proletario perfecto?

No en vano en la última década en La Prospe el grupo de alumnado más nutrido es el de las clases de español para inmigrantes. Numéricamente tal vez representen cerca de la mitad de l@s participantes de la Escuela: magrebíes, polacos, ucranianos, rusos, brasileños, chinos, gentes venidas de todas partes.

Omnipresentes en las aulas y también en los momentos de encuentro lúdico-festivo, incluso en el bar, su ausencia es sin embargo clamorosa en los espacios de decisión como la asamblea general mensual, las coordinadoras semanales o las comisiones de trabajo. Los problemas lingüísticos y culturales resultan en este caso fundamentales.

La participación en la dinámica asamblearia ya resulta complicada para muchas personas autóctonas poco habituadas a la participación colectiva, pues aunque dominan el idioma desconocen muchos códigos, referencias y pautas. Por ello la participación plena en una asamblea puede requerir varios meses de acercamiento y confianza, a veces incluso años. Si a ello le añadimos serios problemas de comprensión y de expresión, además lógicamente de una mayor sensación de extrañamiento y de inseguridad debido a la desubicación cultural, la participación plena se torna muy complicada.

En La Prospe hemos intentado paliar este grave problema y motivar a los inmigrantes para que participen en la asamblea trabajando los puntos del orden del día de la misma en las propias clases, intentando asegurarles una mínima traducción, etc. Pero o bien el esfuerzo no ha sido suficiente o bien los métodos utilizados no han sido acertados, pues la verdad es que sigue siendo una asignatura pendiente para la Escuela. Y no es cualquier minucia, sino una carencia grave, pues supone que el colectivo más importante de La Prospe no está participando en sus principales órganos de decisión.

Hoy por hoy la cada vez más complicada cuestión migratoria sólo se irá resolviendo en la medida en que sus protagonistas, los inmigrantes, sean capaces de autoorganizarse políticamente y construir un movimiento que les otorgue poder y reconocimiento de lo que son: personas, nada más y nada menos. Y la Educación Popular puede aportar mucho al respecto, no sólo como un lugar de aprendizaje de unas herramientas lingüísticas básicas, sino sobre todo como un espacio de encuentro, de organización y de empoderamiento del sujeto inmigrante. Y para ello eéste tiene que hacer suyo este espa-

cio abierto y lleno de potencial organizativo y vivencial. ¿Cómo? Aquí sólo albergo dudas. ¿Cómo vencer la barrera lingüística y cultural?, no sólo en su relación con l@s autócton@s sino también entre ell@s, entre gente de una procedencia tan dispar aunque unida por una misma condición social y vivencial. Seguramente se requieran muchos años para progresar en este sentido.

Hay, pese a todo, signos alentadores a este respecto. En La Prospe el colectivo inmigrante se está revelando muy activo en ciertas actividades informales: fiestas, excursiones, propuestas culturales y lúdicas, incluso, como he comentado, la barra del bar. Lo que, en mi opinión, parece revelar una urgente necesidad no ya tanto de aprendizaje del español (cosa que normalmente logran con bastante rapidez casi más fuera de la Escuela que dentro, pues no olvidemos que están en una situación de inmersión lingüística) como de encontrar espacios de relación, de intercambio afectivo, de encuentro y confianza, espacios de vida más allá del trabajo y de la familia.

Y esta reflexión nos conduce al último punto del artículo.

Nuevas necesidades. Las Escuelas Populares como centros de relaciones libres

En efecto, y más allá del colectivo inmigrante, La Prospe se está convirtiendo en los últimos años en un núcleo dinamizador de otras relaciones y de otras formas de vida. Otra deriva de nuevo "informal", que no cabe estrictamente en la etiqueta de lo que normalmente entendemos por "Educación Popular", pero no por ello menos potente.

¿Por qué se está dando esta evolución? Hemos asistido en las últimas décadas a una serie de procesos que están suponiendo un creciente aislamiento del individuo y la mercantilización de casi todos sus espacios de vida. Antes el trabajador vendía parte de su tiempo, pero fuera del espacio y horario laboral regresaba a otro tipo de relaciones. Pero con el paso del modelo de capitalismo de producción industrial al capitalismo de consumo todo el tiempo de vida y todas las necesidades y relaciones han pasado progresivamente a ser susceptibles de explotación mercantil, especialmente el ocio y el tiempo libre. El encuentro social aparecen casi inevitablemente unidos al consumo de bienes o servicios.

Por otro o lado, el modelo urbano y la movilidad laboral han profundizado el aislamiento individual, dándose la paradoja de que nunca antes hubo tales concentraciones humanas ni tanta soledad. La cultura, producto colectivo y social por excelencia, se ha convertido en un artículo de consumo individual por vía de los medios de comunicación. Los espacios de socialización tradicionales (familia, barrio-pueblo, trabajo) se están disgregando sin alternativas de encuentro más allá del mercado: desde el centro comercial como espacio de paseo hasta los viajes organizados, e incluso el turismo rural con la naturaleza como escaparate.

No es pues de extrañar que un espacio como La Prospe, y otros centros culturales y sociales, se llenen de gente y de vida, pues no sólo se excluyen las relaciones mercantilizadas sino que sobre todo se fomentan iniciativas y momentos de socialización, de encuentro y relación, de construcción colectiva y participativa. Para empezar, la posibilidad de usar la Escuela como un espacio donde la gente puede organizar libremente sus actividades sin mediar el dinero ha multiplicado en los últimos tiempos los acercamientos y peticiones de local, pues cada vez resulta más complicado conseguir en Madrid un espacio libre y abierto.

Pero aparte de los cursos reglados y de las actividades culturales y políticas más formales (charlas y talleres), proliferan últimamente actividades más o menos informales que logran una gran asistencia de

gente muy diversa: desde excursiones a pie o en bici o fiestas hasta espacios como el cinefórum semanal o el mercadillo de trueque mensual. Y el trueque se está extendiendo de manera informal a un incipiente intercambio de servicios entre componentes de la Escuela (yo te ayudo a limpiar tu casa, tú me das un masaje o me enseñas a manejar el ordenador, etc.). En este ámbito del consumo alternativo y exterior al mercado, tampoco es casualidad que ciertos proyectos como la cooperativa agroecológica BAH! o la Red de Autogestión del Consumo tengan su espacio de distribución y reunión en la Escuela.

Así que , aparte del intercambio y desarrollo de conocimientos y saberes propios de un espacio educativo, La Prospe está abriéndose a un intercambio más generalizado de relaciones, afectos y actividades de ocio, pero también a intercambios más materiales como trueques de productos, servicios, trabajos compartidos.

Estas actividades paralelas a las formalmente educativas, que suelen considerarse como algo secundario o como "beneficios colaterales" de la Educación Popular, resultan actualmente, a mi parecer, fundamentales, y la prueba es su creciente importancia y aceptación. No sólo consolidan y llenan de vida un proyecto social, sino que hoy por hoy resulta cada vez más valiosa la posibilidad de disponer de espacios abiertos, libres y de encuentro con los demás, no mediados por el mercado ni por el Estado.

Ya no estamos hablando, como en los 70, de unas urgentísimas necesidades educativas básicas, las principales carencias en el capitalismo desarrollado son más bien de orden afectivo y social. Necesitamos nuevos espacios de encuentro y socialización donde sean posibles unas relaciones libres, autónomas y enriquecedoras.

Espero haber suscitado cierta cantidad de dudas con este artículo, y que continúe la reflexión y el diálogo social en torno a la Educación Popular.

La escuela vivencial

Asociación Pequeña Rebeldía
Murcia

Razones para la rebeldía

Los niños, críos[1], son una clase de gente que resiste y lucha. Se resisten a con-formarse al principio de Realidad que se les pone delante a cada paso y oponen su vitalidad y su razón contra los cauces que se les han preparado.

Los críos, todos los críos de todos los países, resisten y luchan todos los días, a cada minuto, jugando, hasta donde pueden. Como son tenaces, sólo se les conforma paso a paso, minuto a minuto, golpe a golpe, concepto a concepto, y esto en ciclos espirales que asientan lo aprendido en cada edad.

Para someterlos hace falta un núcleo familiar a cada uno que les administre autoridad junto con amor durante toda su infancia hasta la madurez. Antes han jugado su papel el hospital, los médicos, obstetras, ginecólogos, tocólogos, que han instruido a las madres. El nacido sabe pronto que nacer no es una broma.

Hace falta también un ejército de pedagogos y maestros que se levanten cada mañana convencidos de saber qué es lo que tiene que aprender la nación de los niños. E ingentes cantidades de recursos deben ser gastados cada día. Uno sólo que fallara esta maquinaria, un día no previsto que no hubiera Centros de Enseñanza, ese sería un día bien distinto (e inolvidable) en nuestras vidas.

Pediatras, psicólogos y psiquiatras completan el cuadro docente que enseña a saber qué es un niño.

Los críos de todas las épocas son una fuerza social (¿una clase?) rebelde y contestataria (¿revolucionaria quizá?) del status quo. Frente a los intereses del complejo Capital-Estado esta fuerza defiende sus propios intereses; ahora bien, este interés es el interés de todos.

En estos tiempos de asimilación de todas las luchas que alguna vez han significado una fuerza de transformación (Obreros, Feminismo, Ecología…), la fuerza de los críos sólo se derrota con un empeño largo y paciente, e interminable, porque hay que aplicarlo sin desmayo con cada crío que va naciendo.

Es verdad que ahora, cada vez más, la asimilación de la rebeldía de los críos comienza a edad más temprana, abarca facetas que antes se reservaban para la edad adulta y termina más pronto. Desde los primeros tanteos con el lenguaje, proceso de asimilación (socialización) avanza

[1] En los escritos de la Asociación y de la E.V. "críos" se usa como genérico de niños y niñas.

implacable hasta la adolescencia. Todavía en la juventud perduran rasgos de la anterior gracia: cierta modestia, cierta ingenuidad, cierta pureza, cierta honradez. Pero también puede verse cómo a los cinco, siete o diez años la vida niña está invadida por la introyección de comportamientos adultos. A la edad en que el crío habla bien tiene a su niño muy enterrado dentro de sí.

Los críos, todos los críos, todos nosotros alguna vez, defienden la armonía con el mundo que los ha traído a él, muestran la alegría en cada gesto porque estar vivo es suficiente motivo para que todo se vista de alegría, son amigos de la verdad, de la paz, de la delicadeza de sentimientos, del buen humor, del ritmo, de los abrazos, de la memoria, del bien. Confían en que es para bien todo lo que se les presenta preparado para ellos: los papás, el médico, la escuela, la publicidad de chuches, los juguetes, el agua del grifo, la policía de tráfico. Confían hasta que sufren de bastantes razones para no hacerlo y esta decepción deriva en una plaga de males personales y colectivos.

Pero la maquinaria adulta no se deja seducir e impone su pesada marcha triste. Y no hay gracia que la resista. Mezclada con la gracia cada crío exhibe su capacidad de aprender y de adaptarse. La manipulación y la mentira, la violencia.

El abuso, la falta de empatía, la presunción, el matonismo, la crueldad, van formando parte de su carácter en desarrollo hasta permitirles convertirse andando los años en ejecutivo/a o soldado/a.

Una descripción somera

La Escuela

La Escuela Vivencial tiene ahora en el curso 2005-06, diez alumnos, diez críos. Más que nunca desde el 98-99, cuando empezó el primer curso lectivo. Es una escuela modesta en tamaño y en experiencia, y también en pretensiones. Abarca las etapas de Infantil y Primaria, de tres a doce años. Está en un paraje rural en el que predomina el cultivo de limoneros y naranjos que se llama La Matanza, entre Fortuna y Santomera, dos pueblos al Este de la ciudad de Murcia junto a la frontera con la provincia de Alicante. Allí ocupa un terreno de unos 6.000 metros cuadrados, comprado por tres de los miembros del grupo promotor en el cuál hay construidos hasta ahora una sala multiuso con cocina y aseos, despacho y almacén; una sala de madera para actividades específicas; plantados hay limoneros e higueras y hemos añadido algunos árboles de sombra.

La Economía

Todo ello ha sido financiado con préstamos bancarios con cargo personal, invertidos en la Escuela a fondo perdido, con lo que no hay que amortizar estas infraestructuras. La única compensación para los "inversores" es disponer del espacio necesario para construir sus viviendas particulares en las que vivir. No contamos entre nosotros a ningún potentado, somos trabajadores, y no altos. El déficit económico anual (unos 6.000 ?) también ha ido siendo cubierto por el grupo promotor, constituido en asociación (Pequeña Rebeldía) sin ánimo de lucro, sacando del bolsillo del que más puede en cada momento, ya que no tenemos subvenciones. Como tampoco tenemos ánimo de ruina absoluta este año intentamos que el presupuesto sea equilibrado. Solamente percibe sueldo la maestra de tiempo completo y está en régimen de colaboración voluntaria las cinco monitoras de áreas específicas. Los demás gastos corrientes son el material escolar, luz, agua, teléfono, seguros, materiales de oficina, etc. Los ingresos provienen de las cuotas de las familias (200 ?/mes por crío), de las aportaciones de la Asociación y de las donaciones de amigos de la Escuela.

Los alumnos

Los críos son de familias que parten de una crítica fuerte a la enseñanza reglada

y que simpatizan en principio con los planteamientos y la práctica de la Escuela Vivencial. La E.V. está abierta a todos, pero es un hecho que hasta ahora nuestra publicidad no ha conseguido atraer a familias del entorno sin especial conciencia en cuestiones de enseñanza. Así que puede decirse que los padres de nuestros críos son conscientes de la escuela como problema. No son familias, pues, desentendidas de intereses sociales o culturales, aunque económicamente no tienen en general más que lo justo para vivir. Los críos, entonces, no serían calificados como de grupos de riesgo de exclusión social, de fracaso escolar o de dificultades de adaptación; pertenecen a familias en las que son atendidos y escuchados.

Las maestras

Una maestra principal coordina a las cinco monitoras de áreas específicas, que imparten su materia uno o dos días a la semana, con las que forma el equipo pedagógico. Cuando es necesario el equipo recurre a asesores que colaboran con la Escuela en esta función: logopedia, didáctica o educación especial.

Los colaboradores

El colectivo promotor concibió, allá por el 95, el proyecto de crear un espacio educativo autogestionado, sin vinculación con la enseñanza reglada. No éramos ni teóricos ni expertos en educación, algunos ni siquiera profesionales de la misma. Queríamos un sitio, independiente de colegio y familia, donde los críos pudieran aprender sin sacrificar su vitalidad. Éramos sensibles al mundo infantil y nos hacía daño tanto el maltrato en casa en sus múltiples formas como la domesticación en los centros escolares. El grupo promotor sentó las bases pedagógicas y organizativas y construyó la escuela. Se constituyó como Asociación para servir de cobertura legal a la actividad de la escuela y suscribir seguros, contratos y proyectos. Algunos miembros de este grupo promotor siguieron colaborando en el día a día de la escuela en tareas como mantenimiento, cuidado de los animales, gestión de la contabilidad, secretaría, creación de la web, etc., hasta hoy. Algunas otras personas simpatizantes se hacen cargo de tareas concretas o puntuales.

En resumen, la E.V. es pequeña; ha supuesto un sacrificio económico grande para un reducido grupo de personas que no tenía de sobras, y otro aún mayor de trabajo desinteresado día tras día y a veces noche tras noche; no está bien arraigada en su medio y no es demasiado original en sus planteamientos organizativos o pedagógicos. Sin embargo tiene un sentido pleno para todos los críos que han pasado o están en ella, y para muchos de los adultos es un privilegio trabajar en ella y comprender desde dentro la importancia de preservar la alegría en el proceso de aprendizaje y el significado de la libertad, para un puñado de críos.

Cada día en la Escuela es diferente, cada trimestre, cada curso, y así será mientras siga viva. Abrir la puerta a lo vivo y mantenerla abierta es una lucha que no tiene tregua contra nosotros mismos, contra nuestros miedos, contra nuestra condición de portavoces de lo instituido y de lo mandado.

Algunos ejemplos de esta guerra:

No sabemos

En la Escuela Vivencial no sabemos qué son los críos. La verdad es que no somos intelectuales, somos más bien de pueblo y en caso de duda optamos por la sensatez. Esos cachorros humanos creativos y sensibles nos merecen respeto por lo que son. Reducir sus posibilidades abiertas y desconocidas con concepciones "sobre el niño" satisfaría nuestro afán de seguridad y de control pero nos privaría de la esperanza de algo nuevo.

Así que no conocemos qué es un crío, sino que nos conocemos a nosotros mismos en tanto que fabricantes de ideas. Y recorda-

mos, recordamos nuestra niñez, a nuestra madre, a nuestros compañeros de entonces. Cada uno acarrea su pesada carga de ideas y de experiencia (cómo podría ser de otra forma), por eso en la escuela nadie trabaja sólo. Los críos aprenden y conviven con las maestras, las maestras contrastan entre ellas y con los críos la percepción de lo que va ocurriendo, los colaboradores aportan sus criterios y los padres manifiestan sus intereses.

La asamblea de los críos con sus maestras dirige el día a día de la escuela: asamblea de la mañana (el "círculo"), asamblea para cambiar el plan de actividades, asamblea para resolver conflictos…La reunión de los martes maestras-colaboradores aborda los problemas urgentes. Este es el lugar también para las entrevistas con padres que desean tratar asuntos individuales. La reuniones de trabajo maestras-monitoras son numerosas: para organizar, o cambiar el rumbo de un taller, o para evaluar la marcha de éste. La Asamblea general, donde todos, críos y adultos, ponen en cuestión la marcha de la Escuela, la economía y el aprendizaje. Todas éstas son ocasiones para denunciar los intentos de cualquiera de saber qué es un crío y qué es la Escuela Vivencial.

No enseñamos

La E.V. no tiene ideología pedagógica. Los principios, los métodos y los objetivos son la misma cosa, diferentes formas de lo mismo, intercambiables. La libertad, la asamblea, la autonomía, el respeto… todos son a la vez principio, motivo y método. De muchas experiencias educativas admiramos la defensa práctica de elementos que nos son queridos: la autorregulación, la no directividad, la libertad, la autonomía, la integración de la diferencia, el saber mirar, y son la luz que nos enseña a no proyectar el aprendizaje sin contar con los críos como protagonistas por derecho. Así que renunciamos a toda teoría pedagógica y no establecemos ninguna metodología del aprendizaje. Esto, como se puede suponer, nos obliga a un trabajo imponente en la tarea de ayudar a los críos a aprender: hay que detectar con exactitud las necesidades de aprendizaje de cada crío y sus posibilidades; hay que seleccionar los materiales y las actividades adecuadas para ello y aplicarlos con profesionalidad (y estar atentos a cambiarlos cuando agotan su función); hay que armonizar los contenidos para todo el grupo y adaptarlo a cada cuál. El trabajo de observar, pensar, ordenar y preparar es continuo. Los críos lo quieren aprender todo.

A través de esta pequeña ventanita que es nuestra escuela hemos podido ver la tremenda energía que se libera para el aprendizaje cuando el aprendizaje no menoscaba la vitalidad. El vivir la escuela como un juego aprovecha plenamente la gran energía que los críos ponen en todo lo que hacen.

No moralizamos

En la Escuela Vivencial no enseñamos valores. Se puede decir que no enseñamos nada, que no enseñamos a ser nada. Cuando se enseñan, se controla y se condiciona. Las doctrinas son doctrinas independientemente del contenido y, para lo que estamos tratando, da lo mismo que se adoctrine aquí que en un colegio de élites. Las ideas ocupan la parte más superficial de la persona, por eso se olvidan o se traicionan o se cambian cuando las presiones de la vida adulta así lo imponen. Las vivencias no, por eso están ahí siempre, actuando. Nosotros decimos que lo que no se vive no vale. En la E.V. vivimos y convivimos, lo cuál constituye meramente un factor de experiencia que cada uno aprovechará (o no), cuando pueda y en la medida en que pueda, para confrontarlo con otras experiencias actuales o futuras. Esta escuela no es una máquina en la que meter a los críos por un lado y que vayan saliendo por el otro, transformados. El cambio, el crecer, lo

nuevo, no es algo que tenemos calculado y previsto, ni definido, ni es meta u objetivo. Dos o tres imágenes:

En esta tierra mediterránea donde llueve tan poco y donde el agua es imprescindible para dar vida a un lugar, no enseñamos a los críos a ahorrar agua, ni les reconvenimos si la derrochan en sus juegos. Dejamos que disfruten su hermosura, que retocen en la gloria del agua limpia.

En estos horizontes semidesérticos, no enseñamos que ahorrar papel en la mesa salva muchos árboles. Plantamos árboles con los críos (a veces alguno se planta también con el árbol en la tierra hasta las rodillas) y quizá ellos pinten un cartel con un dibujo y el nombre, o quizá alguno tronche una rama al trepar o arranque un poco de corteza, o quizá (no lo sabemos) otro guarde un pequeño secreto oculto en una rama alta.

Lo que se vive importa y se hace sagrado. Si un poco de agua, un árbol, nos hace felices, todas las aguas del mundo han de ser limpias y talar un árbol en cualquier parte del mundo duele o es imposible.

En estos tiempos áridos, de incomunicación, de soledad y tristeza no enseñamos amistad, ni ninguna moral correcta de relación. Este es el sitio para expresar dolores, antiguos o recientes, sin juicios sobre lo que se debe sentir, sin obligación oculta de compartir lo íntimamente propio. El amor no se impone a nadie, pero el conflicto no tiene en la escuela como resultado la exclusión de ninguno, porque todos somos iguales, todos somos "de los nuestros" en la escuela. Así que la convivencia será de infinitas formas, diferente cada día, según sus protagonistas la hagan. Los adultos (que también están y nunca hacen dejación de su responsabilidad) imponen su criterio y su deseo de impedir el abuso y el maltrato. Y así los críos se desenvuelven en una pequeña sociedad donde estas calamidades se critican y se rechazan sin recurrir a ningún dictamen ético. La convivencia se impone sola ante nosotros, como un hecho.

Confiamos en la libertad

Como la E.V. no es anarquista, ni ecologista, ni vegetariana, ni feminista, ni pacifista, cabe cualquiera tal como es. Los críos sienten desde el primer instante esta aceptación respetuosa, la seguridad de pertenecer por derecho propio a una comunidad educativa verdadera donde no hay que ser así o asá para estar a la altura, donde no se padece el miedo a ser comparado con nadie. El sentido de pertenencia les arraiga en lo profundo y les da una tierra segura bajo los pies.

Las gentes responsables de su pensamiento y de su vida no son aptas para ser embaucadas, no son aptas para servir.

Saber mirar

Si miramos de frente nuestras vidas, sin excusas, sin engaños ni distracciones, el espectáculo resulta bastante deprimente. Nos reímos de tarde en tarde, y con risa de conejo las más de las veces. La sensación de plenitud es algo legendario o mitológico. La alegría sin sombras no tiene ocasión de presentarse. Mil preocupaciones nos abruman sin pausa. De la felicidad no se habla, ¿resulta vergonzoso o ingenuo?. Los miedos nos comen y ni siquiera nos damos cuenta. Mantenemos pobres relaciones, pegajosas como caramelos, años y años porque no hay otras. La tristeza campa por nuestras vidas. No se grita, no se canta, no se silba, no se mira, no se está sereno, no hay muestras de exuberancia o desbordamiento. La escasez de vitalidad, de frescura, de creatividad, es normal. Tenemos mil razones que la explican: la edad, la experiencia, el realismo, los problemas, los males del mundo. Y esta vida ¿es digna de su nombre?. ¿No podemos más que renunciar a vivir?. Contemplamos impotentes la ruina de nuestras vidas. Dejarse morir sumisos,

¿no es reaccionario?, ¿no hay nada que hacer?, ¿no hay ningún camino nuevo?.

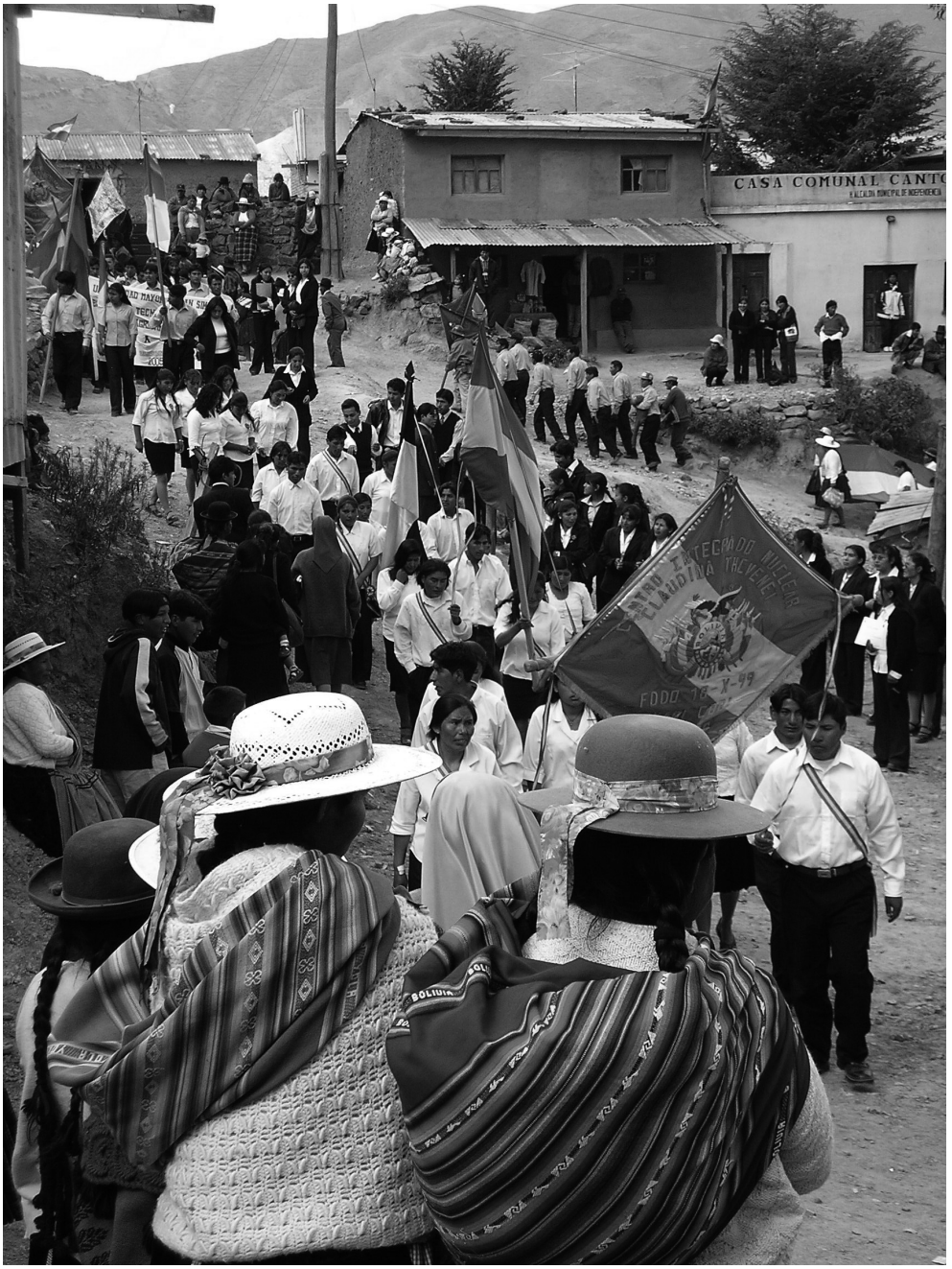
El camino nos lo muestran los críos, si lo queremos ver. Si nos dejáramos llevar nos llevarían a su jardín, a su mundo, que es el nuestro, y nos enseñarían que crecer no significa renunciar a él. Nos mostrarían que éste es un sitio para sentirse bien y no un lugar maldito. Que los seres humanos, nuestros compañeros de viaje, fueron niños alguna vez, incluso los más solemnes de nuestros políticos y magnates que de una inmensa rabieta de vida frustrada se encaminaron a la codicia, la egolatría, la crueldad, la insensibilidad, la irresponsabilidad, y maltratan al mundo como si fuera el juguete que paga sus iras.

Cada trabajo de la escuela, cada conflicto, cada momento contiene la aspiración de los críos hacia la felicidad, hacia la fortaleza anímica que la hace posible. Nuestro trabajo interminable consiste en saber ver qué clase de intervención por nuestra parte les ayuda a su propósito y cuál lo estorba o lo destruye.

En la relación con los críos, saber mirar es lo más difícil de todo. Y lo más fácil también, porque cuando uno se permite ver a los críos, ya no puede dejar de hacerlo. Aprender a ver las múltiples facetas de cada cosa que ocurre ante nosotros, aprender en la confusión a distinguir lo importante, y apoyarlo y defenderlo y salvaguardarlo es una tarea que no tiene fin, que siempre estamos empezando.

No educamos, intentamos dejar que los críos nos conduzcan hacia nuevos mundos, menos tristes. Confiamos en ellos porque de eso saben mucho.

(Para ampliar información sobre la Escuela Vivencial: www.aprebeldia-evivencial.com)


CASA COMUNAL CANTO
BOLIVIA

Evo Morales. El Pachackuti Andino

Eusebio Gironda Cabrera
Profesor de Derecho Internacional
Universidad de San Andrés. La Paz (Bolivia)

Un fantasma recorre todo el país y el continente: es el fantasma de los indios.

Todas las fuerzas de la oligarquía, se han aglomerado en un aptaphi para hostigar y denigrar a ese fantasma. Banzeristas en desvande, miristas fundidos y rehabilitados, dinosaurios movimientistas en extinción, el fascista Bush y sus socios internos y otros polizontes, se lanzan tratando de exacerbar el temor ancestral al indio y descalificar su descomunal presencia e incontenible avance. De esta actitud desenfrenada se desprenden, dos notables hechos: primero, el movimiento de los indios es reconocido como una fuerza real y poderosa que va a transformar el país y nadie puede negarlo, y segundo, es necesario que este movimiento exponga al país y a los pueblos de América Latina su convicción de que gobernará en Bolivia, después de 180 años de hegemonía oligárquica.

La historia de Bolivia es la historia de las luchas de los indios contra sus explotadores y opresores: 333 años de combates contra los españoles, 180 años de batallas contra las oligarquías republicanas marcaron profunda huella, hasta convertirlos en la fuerza motriz de la revolución nacional en la era de la globalización y de las grandes transformaciones de este tiempo. A los indios corresponde ahora unir, organizar y conducir a todos los sectores sociales del país hacia una democracia popular y social de masas. Estas multitudes organizadas en un movimiento político deben cumplir una misión histórica: liberar al pueblo boliviano del yugo imperialista y librarlo de las oligarquías, lacayas y sirvientes del capital financiero internacional. La verdadera historia de Bolivia está por escribirse y corresponde a los indios aymaras, quechuas y de las tierras bajas, unidos a otros sectores sociales, como intelectuales y la burguesía nacional, constituir un nuevo Estado Nacional, popular y conducir al país entero hacia el desarrollo, económico y político, social y cultural.

En esta hora crucial de la política y la historia boliviana es necesario recordar una y mil vences que el gobierno encabezado por indígenas estuvo siempre presente en las grandes contiendas sociales y revolucionarias de Tupac Katari y Zárate Willka. La autodeterminación florece en todas sus acciones sociales. El tiempo político boliviano ya no es de los oligarcas, burgueses y pequeña burgueses, ni siquiera de los obreros; les pertenece por entero a los indios, que deben jugar un rol protagónico en la conducción y la instauración del poder popular en el país. Después de tantos sacrificios, tantas batallas, innumerables masacres, después de tanto desprecio, marginali-

dad y explotación, los indios se aprestan a lograr, aquello que en otros tiempos parecía inalcanzable. Los indios del Collasuyo, tienen sobrados méritos para ejecutar esta hazaña, que se ha venido a llamar: ¡Tomar el cielo por asalto" Fueron cinco siglos de espera, pero los indios saben vencer al tiempo y seguros de sí mismos marchan con paso firme y de manera imparable persiguiendo esa meta delineada por sus antepasados: la toma del pode del Estado, sabiendo que ninguna clase ha soltado el poder de buena gana, porque "No hay demonio que se corte voluntariamente sus garras", en otras palabras, sólo con pelea, con unidad y lucha se podrá arrancar el poder a las clases dominantes. Los indios tienen que barrer la vieja maquinaria represiva utilizada hasta ahora contra ellos, hacer saltar el viejo poder estatal y reemplazarlo por otro nuevo. Este es la valor de las luchas indígenas, que se aglutinan y avanzan victoriosamente en busca de es cielo que les espera.

Los indios en el escenario continental

Lo que está ocurriendo en Bolivia, es algo inédito en el continente, porque será la primera vez que un indio originario, acceda al poder del Estado tras 500 años de luchas interminables. Muchos líderes populares han gobernado países de América Latina pero nunca un indígena, salido desde el fondo de la historia para encaramarse en el sitial más importante del escenario político. Algunos indios fueron utilizados para figurar como dignatarios del Estado, pero estos no eran sino unos llunkus,(lacayos), pegados a los gobernantes de turno de las oligarquías y gobernantes fantoches.

El ascenso de los indios en Bolivia es el producto de la toma de conciencia de las masas, y la acción coordinada de sus líderes, que en poco tiempo, ha logrado avanzar hacia un objetivo bien identificado y cuidadosamente delineado. Ningún obstáculo pudo detener su crecimiento sostenido, a pesar de los estigmas y las acciones destructivas del imperio y sus soportes internos. Nada pudo contra la férrea voluntad de los indígenas y sus organizaciones sociales, todas las manipulaciones de los k´haras, las prédicas etnocentristas y las prácticas genocidas del imperialismo norteamericano, han caído por su propio peso o fueron arrinconadas por las masas populares.

Los indios bolivianos, tienen pues una larga trayectoria de luchas contra sus enemigos internos y externos, y en 500 años han logrado acumular las fuerzas necesarias hasta desembocar en este objetivo político, que hoy se dilucidará en las urnas. Movimientos multitudinarios y heroicos anteriores avalan su experiencia en este campo y les enseñaron a confiar sólo en sus propias fuerzas.

Bajo estas premisas la experiencia de los indios bolivianos es, sin duda, una muy distinta de las que se dieron en el continente, pues todas sus características llevan un sello particular, porque se trata de personas, salidas desde el fondo de la historia, desde el zócalo de la sociedad, desde la marginalidad, del desprecio y la opresión, desde la condición de siervos y sirvientes hasta convertirse en hombre con dignidad, que buscan establecer un Estado diferente, con los colores de la wiphala(bandera) y fundado en las necesidades sociales de los bolivianos.

224 años después

El año 1781 emerge uno de los caudillos más notables del siglo XVIII en el país y el continente: TUPAC KATARI(Julián Apaza), líder emblemático, cerca varias veces La Paz, y con sus formaciones de indios se enfrentan a ejércitos armados con instrumentos de guerra modernos, resiste y pelea con bravura, pero se ve

obligado a ordenar la retirada ante la fuerza superior del enemigo, llegado desde Buenos Aires, después de destruir Sorata y lanzar las aguas del Choqueyapu sobre la ciudad de La Paz y ocasionar destrozos considerables. Hostigado y perseguido, su muerte bajo la ferocidad de los chapetones, tiene una significación extraordinaria para los indígenas, sobre todo, aquella célebre frase de: "Me matarán a mi, pero volveré y seré millones" Tupac Katari, gran estratega, disciplinado jefe, era partidario de la autodeterminación y el fin del gobierno ibérico, y la implantación de un régimen propio. A Tupac Katari no le temían su peligrosidad política sino su violencia inmediata y destructiva para acabar con los españoles a quienes habían sitiado en Sorata y La Paz.

Trascurren 124 años y aparece la figura legendaria de Zárate Willka, el general de los indígenas, acompaña la Guerra Federal junto a José Manuel Pando contra las oligarquías chuquisaqueñas, encabezadas por Fernández Alonso. La Guerra Federal fue exitosa gracias a la participación decisiva de las divisiones indígenas del altiplano, que con sus acciones expulsaron y dieron fin con las tropas del sur. A pesar de las promesas de Pando, el reparto de tierras no se hizo efectivo y en lugar de cogobernar con Zárate Willka, lo que hace el jefe de Estado, es procesar al comandante indígena, lo encarcela y más tarde manda asesinarlo en la "yerma oquedad de Chojllunkeri". Zárate Willka, ese coloso del altiplano, comandante de las fuerzas indígenas, y Presidente del Primer Gobierno Indio del Collasuyo, había planteado 6 objetivos de los indios en plena guerra: a) La restitución de tierra de origen, b) El exterminio o por lo menos el sometimiento de las castas dominantes a las nacionalidades de origen, c) La constitución de un gobierno indígena. Las autoridades debían ser indígenas y hasta el párroco debía salir de entre ellos, d) El desconocimiento más o menos franco de las prerrogativas del gobierno de los jefes revolucionarios, hecho que se halla encarnado en las repetidas declaraciones contrarias a las autoridades de Pando, e) Las demostraciones de acatamiento y vasallaje a la autoridad de Pablo Zárate Willka, y f) La imposición universal del traje de bayeta. Estos objetivos se presentan en casi todos los alzamientos indígenas del altiplano y los valles.

En los años 80 hace su aparición un jovenzuelo indígena, llamado EVO MORALES AYMA, como dirigente del sindicato de colonizadores en el Chapare, En 1988 asume el cargo de Secretario Ejecutivo de la Federación de cocales del Trópico, 1996 Presidente de las seis Federaciones de Productores de Coca, 1997, jura al cargo de diputado nacional, 1999 se presenta en las elecciones municipales como jefe del Movimiento al Socialismo MAS, el 2002 es expulsado del parlamento debido a las maniobras oficialistas y en las elecciones de 2002, ocupa el segundo lugar. Esta fulgurante carrera sindical y política de Morales, oriundo de Isallavi, ayllu sullka de la provincia Carangas del departamento de Oruro, pasando por diversas actividades como la de vender helados, hornear panes, producir ladrillos, o tocar trompeta en la banda imperial, producir coca, dirigir movimientos sindicales y desenvolverse como diputado y jefe del MAS, es altamente significativo a la hora de evaluar sus méritos personales.

Después de 106 años de la epopeya de Zárate Willka, surge Evo Morales Ayma, desde las frígidas tierras de Orinoca, pasa por los valles de Cochabamba, reaparece en el altiplano y abarca todas las zonas del país. Pero las actividades de Morales Ayma han rebasado las fronteras nacionales y de él se habla en todas las latitudes del

planeta, especialmente en los países del continente americano, y con mucha frecuencia en Estados Unidos, cuyos políticos, periódicos y programas de televisión le han dedicado bastante tiempo y páginas. Es que Morales se ha convertido en el político más importante del país; supera a todos los representantes de las oligarquías, porque sus actuaciones, sus posiciones y su origen y espectacular presencia, es motivo de comentario y de reflexiones profundas en todos los países del hemisferio; ningún político anterior alcanzó tales dimensiones, pues sus relaciones con líderes del mundo están muy lejos de cualquier otro jefe de la clase política tradicional. La administración Bush en todos sus niveles ha expresado temores ante la presencia y crecimiento de la figura de este Cacachaca (etnia de Evo Morales) y sus relaciones con los gobernantes de Cuba, Venezuela, Argentina, Brasil y otros del continente quitan el sueño de los burócratas del imperio.

Las relaciones de Morales Ayma en el plano internacional son extensas y en ese campo aparecen las figuras más importantes del mundo actual, y recoge las simpatías de innumerables dirigentes y organizaciones sociales. Ni siquiera políticos bolivianos de las oligarquías, con larga trayectoria como Víctor Paz y Juan Lechín pueden eclipsar su encumbrada posición.

Es que su representación es distinta, viene desde abajo conduciendo a grandes masas adheridas no por conveniencias políticas partidarias, sino convencidas de sus objetivos, conscientes de su papel histórico en el país. Morales Ayma expresa los intereses fundamentales de ese pueblo sometido, explotado, humillado, de ayer que hoy hace valer su unidad y fortaleza, su identidad y poder. En este comandante de multitudes emergen las luchas de un pueblo, la fuerza de una nación, el espíritu combativo de un país, los anhelos de los bolivianos y la bronca contra las políticas hegemónicas del imperio y sus lacayos internos.

Así como Willka Zárate no habría sido posible sin la presencia multitudinaria del legendario Tupac Katari, así el fulgurante Evo Morales tampoco sería posible sin la extraordinaria figura de Zárate Willka. Estos son los ciclos de los que los amautas hablaban como expresión del Pachakuti,(el tiempo y espacio que vuelve),es decir, la dialéctica andina, que reproduce el tiempo y el espacio en las condiciones actuales del país.

Felipe Quispe y Álvaro García: razones y sinrazones de un nuevo protagonismo político

Juan Carlos Pinto Quintanilla
Sociólogo. Bolivia

Punto de partida

En realidad no sé si existe un momento fundante del protagonismo social de las personas, de sus encuentros y tejidos colectivos realizados en procura de dejar su huella en el mundo… esos espacios de encuentro son en realidad casualidades que toman sentido, inscritos en el contexto de una sociedad y un mundo que genera relaciones de confrontación, explotación y competencia; pero también como parte de otro mundo posible donde existen solidaridades creadas y sueños que se acercan a la posibilidad de ser el sentido de la realidad de muchos…

El sentido organizativo contestatario y revolucionario del encuentro de los diversos, presente a lo largo de nuestra historia, en momentos diferentes y con intensidad cambiante, también se hizo posible en los 80s, que tenía como marco de fondo la dictadura y la transición democrática. En un marco reflexivo y retrospectivo de la transición, encontramos una profunda interpelación a lo que hasta entonces había hecho la clase dirigente pero también la izquierda de entonces, acunada por los hijos de patrón que tenían alguna sensibilidad para democratizar sin cambiar demasiado, hasta que la propia Democracia les dio pega y acomodo.

Pero en realidad la verdadera fuerza del movimiento social tenía su base en la gran tradición obrera y minera que expresaba la voz de los explotados y el sueño socialista de los trabajadores. Sin embargo ambos espacios de interpelación del sistema, no asumían a los indios como parte del cambio sino como cola del furgón revolucionario; y es que el racismo y la exclusión no eran parte del debate político, y sin embargo eran la esencia perversa de la historia y la cotidianidad en Bolivia.

La historia de Felipe

Felipe Quispe, formaba parte de esa historia diferente y olvidada que se hacía en los márgenes del "mundo de los civilizados". Integrante del grupo fundador del Movimiento Indio Tupak Katari (MITKA), muy joven, era consciente de ser parte de una herencia que tenía raíces más hondas que las que se desenvolvían entre obreros y militares en ese tiempo. El manifiesto de Tiahuanacu junto a las enseñanzas del gran indianista Fausto Reinaga, fueron el eje ideológico de aquellos aymaras que clandestinamente empezaron a reflexionar de que a su mundo indio de pueblos originarios invadido por los kharas, se le había negado la posibilidad de ser ellos mismos, con la colonia y con la república.

Esos primeros indianistas, pioneros de la ideología y de la acción, que se vincula-

ban y tenían relaciones solidarias con los grupos clandestinos, no habían pensado otra estrategia que la del levantamiento katarista. Sin embargo las corrientes bullían de forma diferente en su interior, y con la apertura democrática banzerista, la apuesta electoral llevó por primera vez a indios al parlamento, que no tardaron en ser absorbidos por la dinámica de exclusión primero, y de cooptación económica, y política después.

Además del aprendizaje de ese momento, la división y el enfrentamiento se hizo parte del naciente movimiento indianista y surgieron los emuladores kataristas que en su gran mayoría buscaron ser parte de la gran movilización por la democracia. Los Movimientos Kataristas de todo apellido, encabezados por la naciente intelectualidad aymara que provenía de las universidades, había unido la memoria corta y larga de la historia aymara pero en su gran mayoría optaron por un rápido acomodo en procura de la democratización de sus posibilidades personales.

Felipe Quispe fue parte de otra tradición, de aquella que sin haber llegado a las universidades y habiendo realizado un proceso de disciplinada autoformación, mantuvo su relación con las comunidades, con los sectores más reivindicativos y politizados de las mismas, en procura de que la ideología india-aymara se convirtiera en razón fundamental de construir una sociedad que tomara en cuenta a los dueños originarios de este país.

Alvaro García y el compromiso diferente

Alvaro García venía de otra vertiente, de aquella de una clase media que con ciertas oportunidades tuvo acceso al estudio pero particularmente a una opción política que ligada al marxismo lo empujaba a una relación fundamental con los sectores obreros y mineros, vanguardia histórica de los sectores populares. El junto a un puñado de estudiantes de la clase media, entablaron una nueva forma de relación y compromiso con los trabajadores, acompañando y potenciando los sectores más revolucionarios sin asumir el protagonismo ni la dirección.

El testimonio de lucha, compromiso y entrega fueron elementos que permitieron encontrar puentes de encuentro entre ambas corrientes y otras más que junto a revolucionarios anarquistas y cristianos comprometidos; crearon un espacio político de la diversidad en procura de un nuevo país. Ambos liderazgos y otros que aún son anónimos son los que apuntalaron la superación reduccionista de partido, de jefes o de subordinación política.

Un movimiento colectivo, que se basaba en la autoridad ético-moral de quienes caminaban por las minas, las comunidades o los barrios de las ciudades. Una organización que no reclutaba sino que sumaba voluntades y que en el camino fue atizando el concepto de la diversidad a partir de dos herencias populares fundamentales: la comunaria aymara unida a la de los pueblos indios en Bolivia; y la lucha proletaria socialista que habían hecho parte de la historia popular de las últimas décadas.

Al margen de la construcción colectiva, existía una verdadera hermandad entre los diversos que se sumaban en el compromiso colectivo de trabajar y soñar en que era posible hacer un cambio en el país. En definitiva, la organización acunaba en su interior, el propio sueño de diversidad que el país debía ser, con la hegemonía manifiesta de quienes tienen un proyecto de país para los demás: los indios aymaras y los proletarios mineros.

La cárcel y el después

La cárcel fue la consecuencia del fracaso cuando la realidad y los sueños se

confrontaron, cuando intentaron que la democracia y la guerra convivieran. Encierro que duró más de 5 años, sin que decayeran los ánimos por seguir luchando por un mundo mejor; escribiendo u organizando, los vínculos se mantuvieron indemnes, pues eran más fuertes que los barrotes que los encerraban.

Salir provisionalmente de la cárcel, significó dispersión, impavidez y sobrevivencia. Sin embargo, el río siguió su curso y las aguas se volvieron a encontrar; desde la dirección sindical, desde el carismático liderazgo que puso de manifiesto a las dos Bolivias, desde el indio alzado y prepotente que habla de igual a igual a los gobernantes, desde aquel que paraliza el país por sobre cualquier amenaza o represión y es capaz de imponer a los gobiernos su propia agenda.

Y también desde las aulas universitarias y los medios de comunicación, donde un Alvaro analista, descarnaba el discurso oficial, desenmascaraba a los izquierdistas que endulzaron el neoliberalismo o se vendieron para hacer más potable la explotación democrática. Ese analista que para muchos no era quien describía los procesos impulsados por los movimientos sociales, sino que también orientaba y proponía, imponiendo un nuevo estilo de análisis político con compromiso social.

Nuevo protagonismo colectivo

Ambos liderazgos bregaban por las mismas aguas y recibieron los consiguientes ataques. Más aún Felipe Quispe que impulsó un movimiento político propio junto a dirigentes y comunarios aymaras, que capitalizó electoralmente en forma mínima el caudal de liderazgo que se había logrado acumular desde el año 2000 en la dirección sindical.

A eso siguieron los ataques públicos y de los medios de comunicación, principalmente en las ciudades; unos premeditados, otros ocasionados y unos más provocados por la impericia de Felipe en los ardides políticos de quienes practican la política cipaya. La tónica principal sin duda era el racismo tras el discurso político, que escondía el horror que sentían las clases dominantes y medias del país de sentir que "un indio" a nombre de miles de ellos, tomaba la palabra y la imponía a quienes siempre heredaron el poder en el país.

Ese protagonismo indio, fue acompañado por espacios intelectuales como "Comuna" donde el propio Álvaro García era su impulsor o el programa el "Pentágono" de PAT donde el carismático analista descolló en argumentos frente a muchos polemistas que sólo querían poner parches al viejo orden neoliberal y colonial. Este espacio es el que le permitió a García Linera hacerse parte de la reflexión popular e impulsar su imagen política. El MAS y Evo Morales asumieron que a más de captar una representación de las clases medias, lograban con Álvaro candidato un sustento teórico fundamental para mostrarse como izquierda viable con capacidad de gestión respecto a los problemas nacionales. Era este capital simbólico acumulado por Álvaro García el que le permitió volver a los espacios políticos públicos.

Las razones del desencuentro

Ahora bien, porque lo que tenía una misma raíz ideológica se convierte en camino paralelo? Porqué Álvaro García está con Evo Morales y no con Felipe Quispe con quien posee una historia conjunta? No es por razones ideológicas, pues la perspectiva de ambos tiene que ver con que la identidad propia de este país es la de los pueblos originarios, y que ello tiene que ver con una forma diferente de ver y participar en la Democracia, es una forma diferente de organizar el mundo, para hacerlo más justo, de convivencia humana y con la naturaleza.

En realidad Álvaro García nunca fue parte del proyecto MIP de Felipe Quispe, que asumió este proyecto como suyo, y que si bien resultó exitoso como referencia político sindical en las comunidades, fue un fracaso completo en la representación político parlamentaria, con diputados indios peleados entre ellos, vendidos al mejor postor e hipotecados al poder por las dietas de las que nunca rindieron cuentas a las comunidades que los nombraron. El mismo Felipe cercado por las denuncias opositoras y las presiones sindicales de las comunidades tuvo que renunciar a la diputación, espacio político que en realidad nunca le redituó créditos políticos y si económicos, con las que logró sostener al MIP y el propio trabajo de la dirigencia sindical en la CSUTCB.

Álvaro García, por opción propia, en la cresta de la ola de los levantamientos sociales se convirtió en un referente importante de las trasformaciones y la interpelación social; y en ese sentido asume la determinación de la candidatura propuesta por el MAS; no sólo porque electoralmente existe una posibilidad real de ser gobierno y asumir el gran reto de hacer transformaciones sociales desde el poder que haga viable históricamente a la nueva izquierda en el concierto nacional y latinoamericano, sino también porque quienes son cabeza principal de esta representación política son parte de los Pueblos Originarios, que mayoritariamente buscan su propia representación política.

Liderazgos caciques o las sinrazones de la dispersión

Los Pueblos Originarios a través de Felipe Quispe y el MIP, tendrán una participación testimonial en el campo electoral, y lograrán una representación política real en el MAS con Evo Morales. Ambos Líderes tienen conflictos que los enfrentan principalmente en el altiplano paceño, y que han provocado en casos mayores enfrentamientos que con los mismos partidos tradicionales. Ello tiene que ver con las características de los líderes y partidos que ambos han creado, que se encuentran centrados en sus perfiles de liderazgo que han traducido sus diferencias políticas como diferencias casi personales que rondan el cacicazgo dirigencial donde la última palabra la tiene El dirigente, sobre cualquier estructura interna; y sin embargo ambas organizaciones contienen grandes contingentes de dirigentes políticos populares que se identifican con el contenido y la propuesta, aunque mantengan grandes desacuerdos con la forma orgánica de conducción de las organizaciones.

Felipe califica de traidor a Alvaro García, no porque cambió de posición ideológica sino porque se fue con un indio como él pero protagonista de otro liderazgo paralelo al suyo. No existen diferencias fundamentales y ambos conocen las limitaciones y la fragilidad de un proceso democrático conducido bajo la aún hegemonía de los grupos de poder del país y de la dependencia internacional del norte. Más aún ambos son conscientes, junto a los movimientos sociales protagonistas de los cambios, de que la lucha de los últimos años inscrita en las condiciones creadas por el propio desgaste del modelo económico y el desengaño ideológico dominante, tuvo un impulso fundamental en dirigencias fundantes como la de Felipe Quispe y un respaldo ideológico en el sentido orientador de la movilización a través de García Linera. Quizás ambos liderazgos, junto a Evo deberán entender que sólo la unidad de esa diversidad que somos podrá cambiar el sentido de la historia, u otra vez llegaremos tarde para mostrar que los sueños de los pobres son posibles si creemos en ellos, pero juntos.

Para finalizar, el país

Los momentos que el país se apresta a vivir, después de las elecciones, se convierta o no el MAS en una opción de

gobierno; serán determinantes para el futuro, y por ello el accionar de sus dirigentes será fundamental. Seremos capaces de enfrentar el reto de construir un nuevo país? será posible desde el ejercicio democrático liberal cambiar las condiciones de quienes sufren las condiciones impuestas por el capitalismo salvaje, colonial y dependiente?

Quizás el mayor enemigo que atenta contra la posibilidad no sean los sectores conservadores, sino las propias inseguridades de quienes tienen la posibilidad de ser gobierno, y de quienes siendo sus mejores aliados apuntalan las sinrazones del desconcierto.

Como hacemos entonces para que el cause transformador de los movimientos sociales no se choque con la frustración y el consiguiente retroceso de lo avanzado políticamente? Que hacemos para que una vez más no sean sólo las cabezas dirigentes las que nos alejen de la posibilidad de ser democracia participante y seamos pueblo fundante y constituyente?

Quizás la Asamblea Constituyente previa, nos hubiera dado mayores certezas, aquellas que aún debemos caminar construyendo para que tengamos el plano diseñado de nuestros sueños de encuentros y democracia; sin embargo hoy tenemos que vivir el ejercicio de la confrontación electoral, que una vez más quiere individualizarnos como diferentes y enfrentados; y no como es en realidad, un mismo pueblo diverso en su identidad pero con las mismas carencias y abandonos, con una historia de explotación y colonialismo; que en definitiva quiere un futuro diferente y no más de lo mismo, y ello no pasa por una sinrazón electoral, sino por las razones que nos inventemos para que las razones de nuestra rabia y confrontación con los dueños del poder de este país, se conviertan en propuestas y acción transformadora de una democracia que se hinche de pueblo.

Estamos seguros que Felipe, Alvaro y Evo saben de esas razones y que conocen que más allá de sus protagonismos están las razones de quienes han hecho esta historia posible; y por tanto cargan con la gran responsabilidad de expresar la unidad posible junto a los sueños reales de un nuevo país que será posible más allá de la confrontación electoral y sí en la democracia de las decisiones y responsabilidades de todo un pueblo movilizado que quiere sentirse orgulloso y digno todos los días, pero sobre todo protagonista y actuante en una democracia que se construye todos los días con las certezas de una mejor vida para todos y todas…

Bolivia: verano-invierno 2005

I. Quintanar y J. M. Gómez

Este relato es la intrahistoria vivida este pasado verano nuestro (julio y agosto del 2005) por dos compañer@s: Isabel Quintanar y José Manuel Gómez, que surge a "fuego lento" de una tarea comunitaria tejida desde hace ya siete años en el seno de la Asociación Cultural "Candela". Una historia que está preñada de encuentros con maestr@s bolivian@s y que tiene como núcleo articulador un proyecto comunitario educativo-social: La formación en el significado de programas de lecto-escritura comunitaria, el proyecto Filosofía para Niños y Niñas, aprender a pensar en comunidad y metodologías de Aprendizaje cooperativo.

Han sido años de luces y sombras, de trabajo enredado aquí y allá, que parte de una demanda de colegios públicos en Bolivia, escuelas en su mayoría, a las que no llega el asfalto. Alumnado que las más de las veces tiene que recorrer kilómetros para llegar a la escuela y maestr@s que casi nunca tuvieron un curso de formación pedagógica y que se han encontrado con libros "españoles y españolizados", libros que son stocks de multinacionales del libro de texto que han supuesto hacer las américas para estas empresas, pero que a l@s niñ@s bolivian@s no les aporta nada más que mero "prestigio" barato.

Lo nuestro es un intento de formación comunitaria que nos vincula definitivamente a ese pueblo boliviano que ahora puede tener una esperanzadora perspectiva de futuro: El pueblo ha hablado.

Y llegamos

Isabel:

La imponencia y magnificencia del ILLIMANI te recibe a la llegada al aeropuerto, eso precisamente impide centrarse en el cansancio, al llegar al Alto. No se percibe la falta de aire, ante ese atardecer que se vislumbra, nada más descender del avión. De pronto se percibe un olor particular, "polvo", que inunda al salir a la calle, nubes de polvo continuas. El ambiente gélido que hay a esas horas hace sentirse pequeña.

La calidez de las personas que esperan, palia un instante la majestuosidad del ILLIMANI. Un mate de coca y una aspirina son el colofón para darse cuenta de que algo nuevo desvanece la realidad cotidiana.

José Manuel:

(Llegada al pueblecito de Kami desde Cochambamba) Terminado ya el curso en Cochabamba el 23 de Julio, quedo con la hermana Silvia en la Casa provincial, desde donde salimos para Kami con una carga de leche, mantequilla y otros productos lácteos donados por una empresa de aquí. Cuando una compañera de curso se enteró de que iba para Kami se sorprendió mucho, me preguntó si conocía alguna población rural boliviana y luego, después de unos rostros que iban del pánico, a la incredulidad y al asombro, me dijo que aquello es otro mundo. No sé si es otro mundo, porque yo me lo he encontrado en éste, pero desde luego el camino a Kami sí lo es. Terminado el viaje llegamos al pueblo, descargamos y

cenamos. El colegio donde trabajaré celebra una fiesta con una hermosa fogata prendida en el centro del patio. Me presentan a algunos profesores y tras la cena nos retiramos a descansar. Voy a conciliar el sueño, pero de vez en vez, cuando cierro los ojos me vuelve la sensación del camino, de estar colgado sobre la pared de un abismo que se abre entre nubes oscuras, montañas mitológicas y animales sin tiempo que te miran desde no se sabe dónde. El viaje ha empezado con un cielo despejado y una carretera de asfalto, pero a medida que ascendemos a los cuatro mil metros por caminos de piedra , tierra y polvo, y una vez que la ciudad queda a una, dos, tres horas de viaje, tu mundo queda lejos y la niebla se abre y se cierra sobre nosotros, hoy dueña de estos parajes. Cuando se levanta nos deja ver una soledad de montañas altísimas a la luz de un sol cuya luz filtran las nubes…

En el meollo

Isabel en El Alto (José se une a estas palabras):

La realidad y la fuerza del llamado tercer mundo se hace presente, ante cualquier idea, previamente concebida, en otro lugar. ¿Qué hacer en este inhóspito lugar? La situación del Alto, su población, que no encuentra un ambiente de crecimiento y satisfacción, en unas condiciones de lucha diaria por conseguir "unas papas" que permitan cubrir las necesidades mínimas de alimentación, son suficientes para cubrir de realidad esa pregunta. Compartir con unos/as cuantos/as profesores/as unos conocimientos que les permitan utilizar su realidad cotidiana para favorecer el aprendizaje de los/as alumnos/as.

Aprender a Pensar, recoge la finalidad de los cursos a realizar. Desarrollar un ser humano, compartiendo, absorbiendo todo lo que la realidad puede enseñar: actividades lúdicas, una tradición, etc. Le permitirá crear su primer relato y a su vez pensarlo, con los demás… que llevará a la conciencia del otro y la importancia del diálogo como base del aprendizaje.

La falta de puntualidad, las reticencias al principio, dan paso a un entusiasmo en los trabajos en grupo, participación, aprender juntos.

Transformarse por unas horas en niños/as aprendices y dibujantes/as de sus primeros relatos, para hacer suyas las diferentes fases del método global de lectoescritura. Dar sus primeros pasos en un trabajo grupal.

La diferencia entre los profesores del Alto y Santa Cruz de la Sierra, la nada y el todo, en cuanto a posibilidades de formación y reciclaje (colegio publico - colegio privado).

José en Kami:

Si fuera un buscador de pepitas de oro y este viaje fuera el río en el que las busco, habría encontrado por lo menos dos. Una pepita sería la confirmación de lo que una gran amiga me escribía el otro día: recuerda que lo que no se da, se pierde. Y la otra … serían los niños. Entre escombros y casas oscuras los ves jugando con cualquier cosa. Saltan por encima de charcos de agua sucia como si fueran el Océano y ellos pequeños titanes en busca de aventuras. Ríen con una fuerza y una alegría tan luminosa que deslumbra los ojos. Buscan maravillas detrás de cada puerta, debajo de

cada falda, o en cada mano que se les tiende y gritan como locos cuando la encuentran. Les das una sonrisa y te devuelven mil. Una tarea para los adultos: ser capaces de crear un mundo que esté a la altura de sus niños.

Y la guinda…

Isabel (también se une José):

La calidez humana, constante en las calles del Alto, en los participantes de los cursos, en los Hermanos Menesianos que trastocan su cotidianidad para acoger. La ligereza en la vestimenta en Santa Cruz de la Sierra, que te haces olvidar la pesadez en el ALTO. Las diversas opiniones ante una realidad social injusta, siempre para los mismos, protestas, manifestaciones, que solo reclaman un reparto equitativo de la riqueza natural que les corresponde.

Que la "zarpa poderosa" marque sus golpes y puede destrozar las expectativas de identidad, de poder político de un pueblo, para que los beneficios sigan cayendo en las mismas manos de siempre.

José:

La alegría de los niños, la rica comida boliviana, los juguitos, la ocasión para descubrir los propios límites, el asombro que este extraño mundo me provoca cuando pienso que guarda dentro de sí los extremos más separados, las ganas de vivir de la gente, un futuro desconocido que llama a la puerta. Y el recuerdo de un niño al que nunca conocí. Me explico. Un día de Julio, durante una comida con los profesores en Kami, el tema de conversación era el tiempo. Al mediodía la temperatura podía ser de 16 o 18 grados, pero por la noche bajaba a 5 grados o menos. Un profesor cuenta entonces que el día anterior apareció un niño de 6 años muerto por el frío en Villahermosa. Villahermosa es un pueblo cercano a Kami. Ocupa lo alto de una loma y está expuesto siempre al viento. Las hermanas tienen allí una guardería. Es el único edificio pintado de color. Lo demás son casas de adobe y tejados de chapa, marrones y oscuras. Detrás de una de ellas apareció el niño. Parecía dormido. ¿Cuál era su nombre? Que sea Juan. Abrió sus ojos al mundo y el mundo quedó prendido en ellos. Después los cerró y ese mundo está salvado para siempre. Adiós Juan, niño lindo Juan.

Isabel y José:

…y como resumen de estas sensaciones, un poema que expone en muy pocas líneas la realidad boliviana: una lucha social, económica, de identidad en la búsqueda de un futuro esperanzador. Este poema surgió de un trabajo en grupo en uno de los talleres formado por el hermano Javier (menesiano de El Alto) y algunos profesores bolivianos:

Amanecer de encuentros

Mirarte de frente
Contemplar que tu rostro es otro
No es mi espejo, no me reconozco en ti
Estás frente a mi , oponiéndote… violentando mi espacio, mi tiempo.
Luz en mi sombra, sombra en mi luz
¡Mi rival!
Mi sangre hierve, lo mismo en ti
Distinto, desigual, ¡soy **yo**!
Tu eres tú y tú presencia me hace sombra.
Te desconozco… no quiero ni pensarte.
… Tú garra en mi piel
Tu noche en mi día,
Tu poder en mi debilidad,
Imponiéndote.
…
Nos unen jirones de dolor
Desesperaciones nos emparientan…
y en el espejo de la misma agua,
La misma tierra y el mismo aire,
… nos miramos…
y al ver juntos el mismo sol
El mismo horizonte
Sin el daño, el desafío y la lucha,
Guardamos nuestras fuerzas
Respaldados por las montañas protectoras
Y avanzamos,
Y trabajamos
Por un amanecer de encuentros y esperanzas.

Rescoldo o no, la vida siempre quema

HOMENAJE A CONCEPCIÓN DE ANDRÉS

A una excelsa pintora y poeta de mi pueblo que dejó dormidos sus pinceles y sus versos:

Ya no pintarán tus manos
cuadros con burros y niños,
con ancianos y con carros
subiendo a lejanos cielos...

Los cuadros de la "tía Conce"
se han convertido en recuerdos.

Y las calles están tristes
y empinados callejones
ya no se visten de flores
para servir a pinceles...

Mi pueblo muere de pena
por ver morir sus pintores.

Lamentos, gritos y llantos
por la ausencia de unas manos,
doncellas de ojos muy niños,
que pintaron los pasados
de las gentes y mi pueblo...

Los cuadros de la "tía Conce"
se han convertido en recuerdos.

No recitarán tus labios
villancicos, ni tus versos:
se habrán quedado dormidos
en unos cajones viejos...
Porque también fue poeta,
porque a veces mi maestro.

La Virgen de la Paz llora,
la perdiz, la mula torda,
les han nacido hoy alas
y están volando en el viento...

La "tía Conce" pinta hoy cielos
sentada en nubes de plata.

Los pinceles y los sueños
sucumbieron en silencio,
los cuadros son sólo hoy negro,
los colores han muerto,
agonizantes recuerdos...

Porque también fue poeta,
porque a veces mi maestro...

La "tía Conce" ya no pinta,
ya no recita sus versos...

Su huella la pintamos todos
en el lienzo de su pueblo.

Mª Esperanza Párraga

Nota: Concepción de Andrés vivió en Santa Cruz de la Zarza (Toledo), hacía pintura naif, pintaba cerámica, cantaba y recitaba canciones antiguas de tradición oral y villancicos, escribía versos…a la niña de catorce años le quedó una huella inolvidable que provocó que unos años después, en el verano del año 1987, surgiera este poema y que aún la recuerde con emoción.

Risas

Gonzalo Romero

Recuerdo el bochorno de aquel autobús destino a la selva boliviana. El aire era una espesa neblina densa. Yo iba de pie y el sudor goteaba por mi espalda. Aquella "movilidad", como le llaman los guaraníes a esas camionetas ajadas, recogía cada poco de aquel camino arenoso campesinas cargadas de papas, de gallinas, de hijos, de hijas... Sus faldas-polleras plenas de polvo y el olor de sus cuerpos trabajados y jodidos desprendía un olor casi mareante para un olfato burgués como el mío.

Pero el sonido de allí dentro era el de las risas. Cinco o seis niños desdentados reían, contándose en un buen castellano las anécdotas del colegio aquel construido con cuatro palos robustos de dura madera "mara" y el tejado de hojas de jatata tejida en las horas lentas de la mujer de Yucumo. Esa risa continuada me condujo y acompañó durante las tres horas de viaje. No pude contenerme y yo también logré reír contagiado inevitablemente de aquel gozo infantil alocado y verdadero. Hubo un momento en que casi todo el autocar reía olvidando incluso aquel goteo de bochorno.

Ha pasado ya un lustro de esta pequeña anécdota que relato que me la recordó el otro día acompañando a mis hijos a la entrada de su cole. Un grupo de chiquillos jugueteaba con un cachorro de can y reía a carcajadas mientras el animalito lamía nervioso la cara de uno de ellos.

Leí en un buen libro de antropología, escrito por Nadel, que la risa era, probablemete, el primero de los lenguajes humanos, un lenguaje que nos vinculó de alguna forma, un descubrimiento comunicativo de primer nivel.

Sabemos que esta semana pasada en un programa de radio de la cadena COPE, un programa de "humor", han intentado hacer reír a sus oyentes mofándose de los inmigrantes hambrientos y hambrientas que intentan, pacífica y tenazmente, jugandose la vida, hacer posible efectivamente su derecho humano a comer, a vivir... ¡Qué lástima que unos babosos pagados por la cadena de radio controlada por la Conferencia Episcopal conviertan la risa en una mueca inhumana tan repugnante que les devuelve al estado prehomínido de antes de la risa que nos vinculó!

MAMANI MAMANI / 99 OTTAWA

Quién nos enseña a ser padres

María Luisa Ortega
Profesora IUCE de la UAM

El proceso de modernización en las sociedades contemporáneas ha producido la progresiva desaparición de algunas de las estructuras y mecanismos socio-culturales tradicionales por los que individuos se dotaban de instrumentos para estar en el mundo y con los otros, incluidos los roles familiares. En algunos ámbitos, los movimientos sociales y ciudadanos en nuestro mundo contemporáneo han desarrollado y reflexionado sobre cómo generar nuevas formas de construir ciudadanía, solidaridad y acción comunitaria que oponga resistencia y ayude a transformar y limitar las fuerzas que en las sociedades del capitalismo tardío y la globalización conducen al aislamiento y la hegemonía del individualismo y la supervivencia egoísta, como bien ponen de manifiesto las páginas de este número de *Rescoldos* dedicado a la educación popular, entendida en un amplio sentido, en el contexto de la globalización. Sin embargo, quedan resquicios que parecerían pertenecer a una esfera de lo privado, y en los que se manifiestan cruelmente la desposesión y desconcierto que generan nuestras formas de vida actual, donde esta necesidad de pensamiento y acción comunitaria es también urgente pero es menos visible.

El cine, siempre un magnífico terreno para detectar síntomas de malestar social e individual, nos enfrenta en los a uno de ellos: la paternidad. En el momento en que estas páginas se escriben –mediados del mes de noviembre de 2005– tres títulos, que figuran entre las mejores propuestas cinematográficas estrenadas en las salas españoles este año, reinciden significativamente en el problema de ser padre hoy a través de historias a contracorriente y en conflicto con modelos familiares al uso. Nos referimos a *Las llaves de la casa/Le chiavi di casa* (Gianni Amelio, Italia, 2004), *Flores rotas/Broken Flowers* (Jim Jarmush, USA/Francia, 2004) y *El niño/L'Enfant* (Jean-Pierre y Luc Dardenne, Bélgica, 2005). La coincidencia de estas tres películas, soberbias y con muchos puntos de conexión a nivel cinematográfico, con un mismo eje central –personajes perplejos ante su papel como padres– podría ser meramente una coincidencia, pero intuimos que se trata más bien de un síntoma del desvalimiento de los hombres para afrontar se papel de padres, mientras las mujeres –aún habido sido privadas de algunos mecanismos tradicionales para vernos como madres hemos generado modelos, si bien precarios, para enfrentarnos con la maternidad.

Gianni Amelio –autor del imprescindible alegato sobre la indefensión infantil en *Niños robados* (1992) y conocido en nuestro país sobre todo por *Lamerica* (1994)– inspira su película en la novela de Giuseppe Pontiggia *Nacido dos veces* para enfrentarnos al abismo y desconcierto de Gianni en su primer encuentro con Paulo, su hijo, discapacitado mental y físico como consecuencia de un

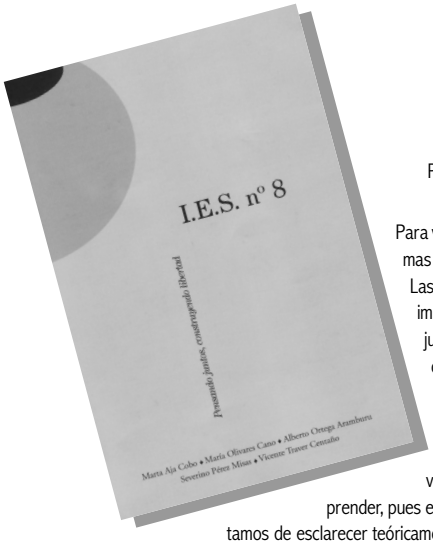
parto traumático al que abandonó y que ahora decide acompañar a una clínica berlinesa para someterse a tratamiento. En la clínica tropieza con una mujer, Nicole (Charlotte Rampling), personaje de una sensibilidad exquisita y que genera el contrapunto y perspectiva externa a la difícil tarea de Gianni de encontrar gestos (incluidos aquellos tan cotidianos como ayudar al hijo en sus necesidades básicas, desde andar, vestirse o comer hasta los juegos), palabras, afecto, para comunicarse con su hijo. Las palabras de Nicole son casi siempre duras, desde ese primer encuentro en el que se sorprende de que un padre se haga cargo de estos "trabajos sucios que siempre hacen las madres" (acompañar en el sufrimiento del tratamiento a unos hijos que, por su discapacidad, tampoco tienen herramientas comunicativas o emocionales para agradecer el sacrificio). La película, como los otros dos títulos que nos ocupan, no tiene una construcción narrativa clásica rehuyendo cierres conclusivos e incluso la construcción psicológica de los personajes –terminamos conociendo mejor a Nicole, que ocupa pocos minutos en la cinta pero que es capaz de hablar de cómo su mundo se paralizó desde el nacimiento de su hija y quedó reducido sólo al cuidado de Nadine, en suma, de visibilizarse como madre y asumir sus renuncias como mujer-, porque a lo que nos enfrenta Amelio es al conjunto de interacciones entre padre e hijo, al rostro a veces impenetrable de Gianni, al que vemos sufrir y disfrutar, pero que es incapaz de construirse públicamente, incluso ante nosotros en la manifestación expresiva de sus pensamientos y sentimientos, de concebirse como padre en este contexto –sin duda sí en su otra vida, hoy casado y con otro hijo de unos cuantos meses.

Otro rostro aún más impasible es el Bill Murray en *Flores Rotas* –como dice mi buena amiga Ana Martín, parece que vemos la segunda parte de *Lost in Translation*– la película con la que el más conspicuo representante del cine independiente americano, Jim Jarmush, salta a los canales y la visibilidad del cine más comercial –sin duda con la catapulta de un reparto que incluye nombre como el propio Murray, Sharon Stone y Jessica Lange– sin perder no obstante algunas de las preocupaciones de su cine encarnadas en títulos emblemáticos como *Strager Than Paradise* (1984), *Mistery Train* (1989) o *Dead Man* (1992). Sin hacer gala de la experimentación radical en los códigos narrativos de sus películas más representativas, *Flores Rotas* tampoco es un film al uso. De nuevo será inútil encontrar, como en el film Amelio, una clausura a la historia ni siquiera satisfacer la mínima expectativa que una película convencional otorgaría al espectador: la del reencuentro con ese hijo –o al menos el desvelamiento de su identidad– del que por primera vez el protagonista tiene noticia a través de una carta anónima de una antigua amante y que desencadena un periplo de visitas por toda la geografía americana en las que se reencuentra con las amantes de aquella época en la que ese niño fue concebido. En una revisitación del mito de Don Juan –las referencias a ello son constantes en la película– este cincuentón interpretado por Murray que de repente se encuentra con una vida vacía y es incitado por su vecino –prolífero padre y pluriempleado que entre otras cosas escribe novelas de detectives– a descubrir el enigma de su paternidad que amenaza con llamar a su puerta en cualquier momento (la carta le advierte de que el chaval posiblemente ha ido en busca de su padre), parte hacia no se sabe dónde a buscar quien sabe qué. Perplejidad absoluta, incapacidad de nuevo de construirse psicológicamente como padre (y ahora tampoco ya como amante, maltrecho como resulta de buena parte de sus reencuentros), que la película nos representa de nuevo mediante un rostro insondable a pensamientos y emociones en el transcurso sus interacciones, a veces surreales, con sus ex amantes y cuando se decida a actuar –cuando al final de la película crea reconocer a su hijo en un joven errante– será para demostrar la ausencia de un lugar desde el que hablar, ser y vivir.

De la perplejidad a la nada. Los hermanos Dardenne son sin lugar a dudas los cineastas que en los últimos tiempos han logrado con mayor rigor reinventar un cine social a la altura de los

nuevos tiempos, sin moralejas ni discursos redentores o compasivos, sin la tentación de curar nuestras malas conciencias sociales con la representación de los desheredados: tan sólo hacerlos visibles con afecto, es su consigna, que practican en sus trabajos documentales y también en las películas de ficción nos sobrecogieron a su paso por nuestras pantallas (*Rosetta* 1999) y *El hijo* (2002). Con *El hijo* han conseguido su segunda Palma de Oro en Cannes (que lograron también con *Rosetta*), un fragmento de vida arrancado a la historia de Bruno, de 20 años, y Sonia, de 18, que viven del subsidio de ella, complementado con los pequeños robos y "negocios" de él, y que acaban de tener un hijo. Según los directores la idea del film nació cuando filmaban su película anterior: veían todo el día –porque ellos ruedan prescindiendo de cualquier artificio del cine convencional, en la calle, con rostros limpios de maquillaje y una cámara que parece estar allí por casualidad, pero siempre muy cercana– veían como digo a una chica empujando un cochecito con un recién nacido todo el día, que no parecía dirigirse a ningún sitio. "Hemos recordado a menudo –nos dicen– a esa chica, el carrito, el niño durmiendo y hemos pensado en el personaje que faltaba en la escena: el padre del niño. La figura ausente se convertiría en una parte importante de nuestra historia. Una historia de amor que es también la historia de un padre". Y no habrían podido construir mejor al personaje ausente, ausente porque ni siquiera se concibe a sí mismo como padre. Su pareja ha parido sola en la clínica y el film irrumpe con esta mujer con su bebé en brazos buscando al padre, buscando incluso un lugar, cuando descubre que él ha alquilado su casa durante el tiempo que ella estaba ausente. El personaje de Bruno, joven que vive al día buscando de las más diversas formas unos cuantos euros que le permitan comer, pero también comprar algo que se le antoje, decide –aunque el concepto de decisión no se si puede aplicarse a su comportamiento por lo que implica de reflexión- vender al niño que ha tenido con Sonia. Y su acción desencadenará reacciones y situaciones para él imprevisibles –una crisis en Sonia que la lleva al hospital donde denunciará la acción y las amenazas y coacciones de la mafia que trafica con los niños cuando intenta recuperar el bebé. Imprevisibles porque quién podría esperar la reacción de Sonia, como madre; sus únicas palabras de excusa serán "pensé que podíamos hacer otro". El film es duro y rudo, nos muestra comportamientos que no osa comprender ni explicar, arrojándonos como espectadores a enigmas que los directores se plantean a sí mismos como ciudadanos que miran a su alrededor, observan y se preguntan pero no se creen autorizados a dotar completamente de sentido.

Los tres personajes, los tres padres representados en estas películas, son sin duda resultado del medio social en el que viven y que no les dota de modelos para representarse como tales. Su contrapunto, también en los tres films, son las mujeres que, no sin fracturas, sobresaltos e inseguridades –el análisis de los personajes femeninos de *Flores Rotas* y los paisajes en los que habitan darían para muchas páginas por la lucidez con la que Jarmush metaforiza la sociedad americana a través de ellos– han encontrado resquicios para seguir ejerciendo un papel biológico, social y cultural. Pero la pregunta queda en el aire: qué formas y modelos de organización colectiva y de representación social y cultural serán capaces de ayudarnos, de enseñarnos, a vernos como padres.



AJA, M.; OLIVARES, M.; ORTEGA, A.; PÉREZ, S.; POYATO, C.;
RODRÍGUEZ ORTEGA, P.M.; y TRAVER, V. (2004).
Madrid. Editorial Doce Calles.
Proyecto "Pensando juntos, construyendo libertad".
Colección de libros: *I.E.S. Nº 8, I.E.S. Nº 8. Las reglas del juego, I.E.S. Nº 8. Expertos y ciudadanos.*
PEDIDOS A: Editorial Doce Calles, S.L. Apdo. 270. 28300 ARANJUEZ. MADRID.

Para vivir necesitamos convivir y ello resulta imposible sin asumir ciertos hábitos y normas sociales. Pero no toda norma es igualmente valiosa, ni es irrelevante su origen. Las normas pueden ser racionalmente fundadas o arbitrarias, justas o injustas, impuestas coercitivamente o libremente asumidas. Y esos valores de racionalidad, justicia y libertad son el gozne entre la dimensión individual y colectiva de la conducta humana.

Nada nos importa más aquí, que aclarar su significado y alcance, pero esa reflexión alcanzará sus mejores frutos si es el resultado de una investigación comunitaria, es decir, si al compromiso insobornable en la búsqueda de la verdad unimos una actitud dialogante para comprender al otro y hacernos comprender, pues ese esfuerzo comunicativo presupone en forma práctica aquellos valores que tratamos de esclarecer teóricamente.

Estos relatos –y sus guías didácticas correspondientes para el trabajo en el aula- son un instrumento de trabajo útil, eficaz, comprometido con nuestra realidad, para aquell@s profesores y profesoras a los que les interese el aprendizaje cooperativo, es decir aprender a pensar junt@s, que es, por otra parte la mejor manera de aprender, quizás la única. Un instrumento valiosísimo para la participación social que se aprende en el aula. No sólo para profesores y profesoras de Secundaria. Muy recomendable para tercer ciclo de Educación Primaria , Escuelas de Padres y Madres y para el trabajo en la Educación Popular de Adult@s.

¡Los autores y autoras de este magnífico proyecto son profesores comprometidos con su realidad, es decir con las circunstancias y contextos vitales de su alumnado! Apasionad@s buscadores de las causas del fracaso escolar, de las exclusiones de la escuela, de las exclusiones de la sociedad. Quizás sea por eso que su proyecto es magnífico y nos congratulamos de colaborar con él, con ell@s.

G.R.

DE LA PEÑA, R. (2005). *Héroes de bodega*. Salamanca.
Editorial Celya. Colección Lunaria.
PUEDE COMPRARSE EN: Librería CAES. Calle Atocha, 91. 2º.

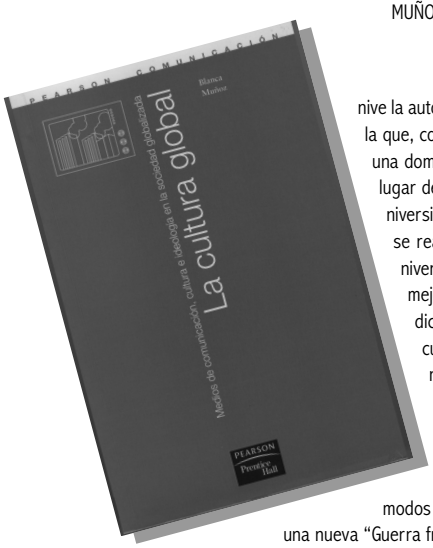
Este libro está compuesto por un buen número de capítulos a modo de relatos cortos. Tan llenos de energía que, tramados por un imperceptible hilo conductor que puede asemejarse a la vida misma, se sostiene cada uno al margen del resto.

El joven autor (32 años) criado en el barrio San Pedro de la fuente de Burgos, es albañil de profesión y no sabe planchar. Miembro del grupo musical "La Conjura de los necios" suele dibujar (la portada es una magnífica acuarela suya) y perder al chinchorro. Libertario militante ha publicado poemas y pequeños relatos en diversas revistas. Tiene un libro sobre albañilería titulado: "Bricolaje albañilería", las prácticas de este texto las ha impartido tapiando la puerta de entrada de alguna que otra ETT.

Dedica su libro a "todos aquellos a quienes he robado una frase, una anécdota, un físico o una actitud... aquellos con quienes he aprendido, convivido, disfrutado y pasado malos ratos. A todos os digo, buscaos entre estas páginas, porque es probable que estéis en ellas".

A.M.

MUÑOZ, B. (2005). *La cultura global. Medios de comunicación, cultura e ideología en la sociedad globalizada.* Madrid. Pearson. Prentice Hall.

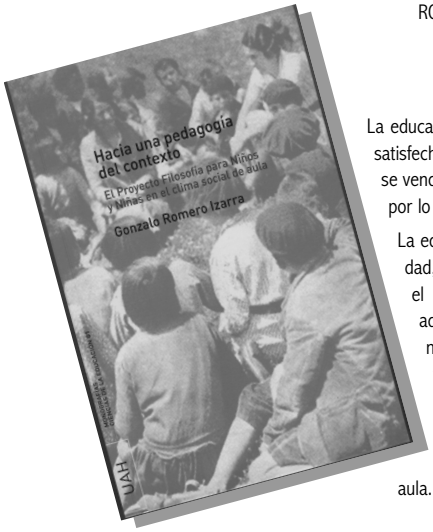


nive la autora de este importante estudio, estamos en la sociedad-red, una sociedad en la que, como si de una araña cibernética se tratara, el in dividuo es encauzado hacia una dominación tecnológica que justifica una salvaje dominación de la conciencia. El lugar del individuo ha quedado suplantado por una existencia diaria dispersada en niversidadn y niversidadn de valores, actitudes o formas de pensamiento que o bien se reactualizan o bien se silencian. Y, en esos silencios, la tradición cultural que niversidadn había defendido el papel de la reflexión como principio esencial para mejorar la vida, va a ser atacada con una virulencia cercana al sadismo. Esta tradición cultural que ha estado compuesta por una niversi entre tradiciones de la cultura popular, creaciones de la cultura humanista, e incluso las mejores niversidad de masas, se ve abocada en nuestros días a un movimiento de niversidadn y de niversidad que busca su niversidad y quiebra. El ataque a todos los niveles referidos a la creación niversidad y estética corre también paralelo a la desestabilización de los sistemas educativos y niversida. Es la negación de la libertad de pensamiento, no eliminando los diferentes modos de éste, sino niversidad el pensamiento mismo. Estamos, para concluir, ante una nueva "Guerra fría" en contra de la reflexión y la niversid.

La autora, Blanca Muñoz, es profesora titular de Ciencia Política y Sociología de la niversidad Carlos III de Madrid y autora del libro *Teoría de la Pseudocultura* (Madrid, 1995).

G.R.

ROMERO, G. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto. Madrid. Editorial de la Universidad de Alcalá de Henares.*
PEDIDOS A: mval.blanco@uah.es

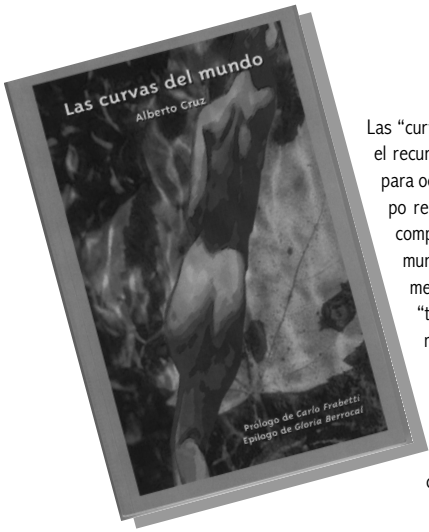


La educación no es producto final acabado al modo de una mercancía, un producto satisfecho y alienado. La educación como mercancía, como servicio, ni se compra ni se vende: se construye, se comparte, se aprender, se enseña, es una tarea social y por lo tanto está fuera del mercado.

La educación es esencialmente fruto de la cooperación. Nos educamos en sociedad, si de identidad humana hablamos. Una persona educada tiene que ver con el desarrollo de la sensibilidad a los infortunios ajemos, especialmente de aquell@s que no tiene la posibilidad de ver satisfechas sus necesidades humanas más elementales. El alumnado entonces no es una clientela a la que satisfacer, la satisfacción en educación tiene que ver con el grado de autonomía construída con los otros.

A estas reflexiones está dedicado este libro envueltas en una investigación: El efecto del proyecto Filosofía para Niños y Niñas en la clima social de aula.

G.R.



CRUZ, A. (2005). *Las curvas del mundo*. Madrid. Ediciones bajo cero.
Prólogo de Carlo Frabetti y Epílogo de Gloria Berrocal.
PEDIDOS A: skplibros@nodo50.org

Las "curvas del mundo" (2005) es una inmersión en los sentimientos sin tapujos sin el recurso de los territorios fronterizos y sesgados que utilizan a veces los poetas para ocultar los amores y los desamores estableciendo un balance del paso del tiempo reivindicando a veces el ser un perdedor y rindiendo homenaje a camaradas compañeros de batallas y de amores que dieron lo mejor de sí mismos por un mundo mejor. Muchos están en los recuerdos, otros aún presentes y por los que merece la pena vivir. Recogiendo la cita que el autor ofrece a Bertrand Russell "temer al amor es temer a la vida y los que temen a la vida ya están medio muertos".

Alberto Cruz lleva escribiendo más de veinte años. Es en los últimos ocho, que lo hace como periodista que destapa su faceta al margen de esos estilos banales de los periodistas al uso limitados a las ruedas de prensa, a las intoxicaciones de los políticos de turno, a las investigaciones de las filtraciones interesadas.

G.R.

GAITEIROS DE LISBOA
"Macaréu"
Aduf Edições, 2002

Portugal es muchísimo más que los *fados* y la *saudade*, aunque estos dos clásicos son la cara más internacional de nuestros vecinos. De las fuentes alentejanas y de Tras-Os-Montes obtuvieron Carlos Guerreiro y Jose Manuel David la inspiración para construir una de las propuestas folk con más fuerza y más personales de la Europa que en España nos es más cercana. Un reconocimiento de las raíces folclóricas portuguesas alejadas del romanticismo lisboeta y que nos llevan al Alentejo, suerte de continuación de nuestra Extremadura y de la parte occidental de Andalucía que buscan el Atlántico sembrando el terreno de dehesas, trabajo y sudor. De ese espacio toman estos peculiares gaiteros abducidos por la percusión la forma recia y ruda de cantar que le dan a las composiciones propias, tradicionales o ajenas como las de Pessoa o Muge, una potencia incuestionable.

El directo parece un diálogo festivo y continuado entre el ritmo percutido, en el que colaboran casi todos los miembros del grupo, con especial participación de José Salgueiro, las melodías a veces desgarradas como una *zurna* macedonia a veces brillantes como el clarinete, la *gaita de foles*, propia de Tras-Os-Montes o el puntero, y las voces, graves, rudas y perfectamente empastadas. En todo momento, cruces de miradas cómplices, saltos, gritos y danza al compás de los inmensos tambores.

El despliegue casi museístico de los intrumentos que Gaiteiros de Lisboa exhibe en sus interpretaciones se ve acompañado por su faceta de *luthiers*, pues han diseñado algunos instrumentos, como un peculiar conjunto de tubos de PVC que se tocan con la suela de sendas alpargatas y que se puede escuchar en el corte 3, aportando un matiz muy rico entre el instrumento de viento y el de percusión.

Toda la creatividad, fuerza, originalidad y saber hacer de un grupo que trasciende el folk y nos abre las puertas de un universo nuevo y complejo en un disco que se escucha del tirón. Una verdadera sorpresa.

L.C.

L'HAM DE FOC
"Cor de porc"
Galileo, 2005

Hemos picado en el "anzuelo de fuego" que nos ofrecen los valencianos Mara Aranda y Efrén López. Ya lo hicimos con su segundo disco nacido tras un periodo de aprendizaje en Creta, "*Cançó de dona i Home*", y el listón quedó tan alto que, aún sintiendo la punzada del anzuelo en el oido, desconfiamos algo de los primeros acordes este tercero de su discografía. Y no será esta desonfianza por el exquisito cuidado que han puesto en la elaboración, ni por la extraordinaria capacidad para explorar territorios folk, populares, casi medievales, que trascienden su propia tierra natal, ni por la magnífica ofrenda de instrumentos tradicionales de diversas partes del Mediterráneo y que se engastan en el mismo centro de los temas, todas ellos compuestos al *alimón* por Mara y Efrén, salvo dos de ellas tradicionales valencianas, ni tampoco por la agreste voz de ella ni por la telúrica forma de tocar los instrumentos de todos los músicos presentes en el disco -nada más y nada menos que diecisiete-.

Una parte del recelo permanece tras escuchar atentamente el trabajo debido a que los recursos musicales que emanan de los diferentes instrumentos no acaban de generar una sensación coral, de empaste y aprovechamiento de los matices, sino demasiado uniforme para el oído. Quizás deberían haber aprovechado algo más la tarea de investigación que esta formación valenciana desarrolló entre 2003 y 2004 en Salónica, Grecia, compartiendo la expresión musical con artistas griegos y turcos. En el disco se aprecia la tremenda necesidad que muchos sentimos de amalgamar la cultura mediterránea, e incluso oriente con occidente, como utilizar percusiones iraníes para acompañar una jota, por ejemplo. Sin embargo, resta un poco de madurez.

A pesar de lo dicho, la punzada del anzuelo en bienvenida pues no siempre se encuentra uno con músicos que se preocupen de la investigación previa en la elaboración musical, y que viajen, como hicieron Mara y Efrén, para aprender del hacer de otras partes del mundo. El esfuerzo y el mimo con que se desarrolla todo produce un conjunto de sensaciones que nos hacen sentirnos parte de una realidad que va más allá de nuestro pequeño y absurdo localismo.

L.C.

Omar Fark Tekbilek
"Tree of patience"
Resistencia, 2005.

Si Turquía aspira a ser una de las puertas entre Oriente y Occidente, resulta evidente pensar que Omar Faruk Tekbilek es uno de sus goznes. Antes que hacer prevalecer las diferencias, este poliinstrumentista las ha diluido siempre a favor no sólo del mestizaje, sino de la convivencia esencial a través de la forma más universal de comunicación que es la música.

En sus propias palabras, su último disco "*Tree of patience*" habla de "*…un árbol que representa a las personas y las ideas que me han marcado*"; la metáfora de una vida en pleno crecimiento que comenzó con las incursiones a través de su hermano Hadji y su tío en la música tradicional en un proceso natural de aprendizaje de instrumentos como el *kaval*, una pequeña flauta diatónica de la que ya era un consumado experto a la edad de ocho años. El *ney*, la *zurna*, la *baglama*…, ninguno de ellos tiene secretos para un músico que era profesional a los quince años. Otra de las ramas del árbol desde el que Omar Faruk mira el mundo es el *sufismo*, que ha impregnado de espiritualidad toda su obra, por mucho que haya pasado por el tamiz de su vida en Estados Unidos, la amistad con Brian Keane, productor de su último disco, o el contacto e irremediable influencia del *jazz* o el *bluegrass*.

Entre las ideas y expresiones que han poblado la vida de este humilde músico turco está el flamenco, que atrae su atención desde que descubriera los discos de Paco de Lucía en los puestos del Gran Bazar. No en vano, la corriente cultural e histórica que hizo que germinara esta forma de entender la música hunde sus raíces en Oriente. En el disco podemos encontrar la colaboración de la espléndida voz de Enrique Morente y la percusión frenética del músico armenio Arto Tunçboyaciyan -esperamos impacientes una colaboración más estrecha entre los tres-.

Subir al árbol de la paciencia y dejarnos seducir por la parte más espiritual del hombre es una de las cosas que podemos hacer para ser mejores. Arrimar el oído al árbol de la paciencia, una experiencia que nos comunica con lo que de oriente hay en todos nosotros.

L.C.

CLAIRE PELLETIER
"Lo que das tú"
Resistencia, 2005.

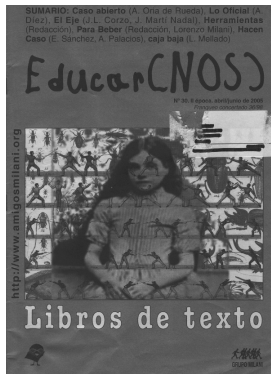
Cuando hablamos de Claire Pelletier en realidad estamos hablando de un trío en el que ella pone la voz y parte de la composición, mientras que Piere Duchesne aporta producción, arreglos y programaciones y Marc Chabot las letras. Un conjunto bien empastado y con una idea aparentemente clara en los dos primeros discos, pero que pierde un poco el eje central de su propuesta en el tercero, en el que han dado una vuelta de tuerca a las letras, más personales e íntimas, y a la música, que se aleja de los parámetros folk que habían visitado anteriormente.

Si en los primeros discos, los cuentos, las leyendas y los personajes históricos se daban la mano en un corro alrededor de una música siempre sugerente, cercana al folk y donde los aspectos electrónicos quedaban diluidos por la presencia vocal de Claire, en este último, si bien sigue siendo una propuesta interesante en su concepción, su factura se acerca demasiado a los ritmos y programaciones que Duchesne recrea desde el teclado y el ratón. Esto hace perder frescura a las composiciones, bellas por definición, pues no hace falta recurrir a la electrónica para recrear atmósferas sugerentes teniendo a su disposición nada más y nada menos que un duduk, una trompa, una kora, un arpa, un cuarteto de cuerda. No siempre hace falta una percusión como tal para crear un espacio rítmico. Basta con traspasar esa responsabilidad a otros instrumentos.

En cualquier caso, si no buscamos una propuesta tradicional, o folk, o de raíces, sino simplemente la belleza en las composiciones, podemos decir que "Lo que das tú" se asoma en ocasiones a la cabecera de nuestra cama como un juglar que nos cuenta historias y recuerdos, un cantacuentos, como dirían algunos que conocemos bien, sugerente, cálido y dulce.

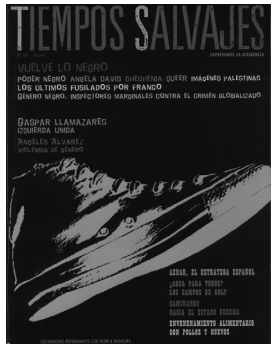
L.C.

EDUCAR(NOS)



Órgano de expresión del MEM.
Trimestral. Edita: MEM (Movimiento de Renovación pedagógica de educadores milanianos).
http://www.amigosmilani.org
Contacto: charro@eresmas.net. - 923.22.88.22 - 91.402.62.78
Precio: 2,75 euros.

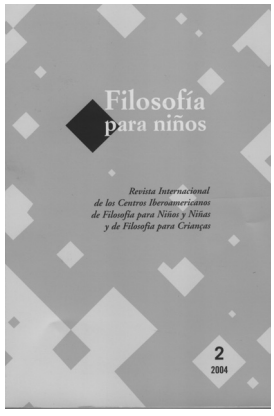
TIEMPOS SALVAJES



Tiempos Salvajes nº 4. Expresemos la disidencia.
Edita: Tiempos Salvajes.
Contacto: agus_ana@hotmail.com - 679923853
Precio: 4 euros.

FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos para Niños y Niñas y de filosofía para Crianças.



Semestral. Edita: Federación de Asociaciones de Filosofía para Niños de España.
Contacto: prodril3@acacia.pntic.mec.es

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
A LA REVISTA RESCOLDOS

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL.
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA.
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 - MADRID

PRECIOS:

NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números:_____
SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO):

Individual: 9,00 € + GASTOS DE ENVIO (12,00 €)

Institucional: 18,00 € + GASTOS DE ENVIO (21,00 €)

Nota:
Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma:

BOLETÍN DE COLABORACIÓN CON LA ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168
28080 - MADRID

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Deseo contribuir a la Asocación Cultural Candela
con la cantidad de _____ ¤
❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez
(Recomendamos una cantidad mínima de 9,00 € al mes)

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma: